

**PROJECTE FINAL DE PRÀCTICUM II
PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ**

**RELLEVÀNCIA DE LA INTERVENCIÓ
EDUCATIVA I L'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC DE L'EAP NOU BARRIS
EN LA MILLORA DE LA DINÀMICA I EL
FUNCIONAMENT DELS CENTRES ESCOLARS**

LLICENCIATURA DE PSICOLOGIA

Consultor UOC: Àlex Letosa Porta

Tutor extern: Juan Carlos Barroso Sánchez

Alumna: Núria Lajinero i Serrano

Desembre de 2011

ÍNDEX

RESUM.....	pàg. 3
CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS.....	pàg. 4
1.1. INTRODUCCIÓ.....	pàg. 4
1.2. OBJECTIUS.....	pàg. 6
CAPÍTOL 2: DESCRIPCIÓ DEL CENTRE.....	pàg. 7
2.1. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE DE PRÀCTICUM. CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS.....	pàg. 7
2.1.1. Organigrama - Estructura i organització - Òrgans de funcionament.....	pàg. 8
2.2. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS HABITUALS DE L'EAP NOU BARRIS.....	pàg. 10
2.3. EQUIP DE LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL (ELIC).....	pàg. 10
2.4. CENTRE DE RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS (CRP).....	pàg. 12
2.5. DESCRIPCIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT HABITUAL DEL MEU TUTOR, COM A MEMBRE INTEGRANT DE L'EAP NOU BARRIS, I DELS SEUS HÀBITS DE TREBALL.....	pàg. 14
2.6. DESCRIPCIÓ DELS ROLS I TASQUES QUE HI HE ASSUMIT.....	pàg. 18
CAPÍTOL 3: PART TEÒRICA.....	pàg. 19
3.1. DEFINICIÓ DE LES FINALITATS DE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA.....	pàg. 19
3.2. INFORMACIONS QUE CAL OBTENIR DURANT EL PROCÉS D'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA.....	pàg. 20
3.3. ACTUACIONS D'AVALUACIÓ.....	pàg. 22
3.4. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA.....	pàg. 23
3.5. EDUCACIÓ EN COMPETÈNCIES BÀSIQUES.....	pàg. 25
3.6. ASSESSORAMENT EN L'ATENCIÓ ALS ALUMNES QUE PRESENTEN NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS.....	pàg. 27
3.7. DIFICULTATS D'APRENENTATGE, DIFICULTATS D'ATENCIÓ I PROBLEMES CONDUCTUALS.....	pàg. 28
3.7.1. DIFICULTATS EN L'EXPRESSIÓ ORAL.....	pàg. 28
3.7.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA.....	pàg. 29
3.7.3. DIFICULTATS EN LA COMPRESIÓ I EXPRESSIÓ DE TEXTOS ESCRITS.....	pàg. 33
3.7.4. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES.....	pàg. 34
3.7.5. DIFICULTATS D'ATENCIÓ.....	pàg. 36
3.7.6. ALUMNES AMB TRASTORN DE CONDUCTA.....	pàg. 36
3.8. LEGISLACIÓ I NORMATIVA VIGENTS EN EL SISTEMA EDUCATIU I MEMÒRIA I PLA D'ACTUACIÓ DE L'EAP NOU BARRIS.....	pàg. 37

CAPÍTOL 4: PART PRÀCTICA	pàg. 38
4.1. RAONS DE L'ELECCIÓ I PERTINENÇA	pàg. 38
4.1.1. ANTECEDENTS.....	pàg. 38
4.1.2. ELECCIÓ DEL TEMA DE RECERCA.....	pàg. 39
4.2. MARC TEÒRIC	pàg. 40
4.2.1. Aproximació ecològica al desenvolupament humà de Bronfenbrenner.....	pàg. 45
4.2.2. La socialització en l'àmbit escolar.....	pàg. 47
4.3. INFORMACIÓ BÀSICA I MATERIALS	pàg. 50
4.4. AGENTS IMPLICATS	pàg. 55
4.5. METODOLOGIA I PROCEDIMENTS	pàg. 55
4.6. ACTIVITATS	pàg. 56
4.7. TEMPORITZACIÓ	pàg. 126
CAPÍTOL 5: CONCLUSIONS I PROSPECTIVA	pàg. 127
CAPÍTOL 6: VALORACIÓ CRÍTICA	pàg. 128
6.1. VALORACIÓ DE L'EAP NOU BARRIS COM A ENTORN FORMATIU	pàg. 128
6.2. VALORACIÓ DE LA IMPORTÀNCIA DONADA A L'ÚS DE TESTS I PROVES DE CONTINGUTS BÀSICS DURANT EL PROCÉS DIAGNÒSTIC	pàg. 130
6.3. ASPECTES QUE FACILITEN I/O DIFICULTEN EL DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT HABITUAL AL CENTRE, REFERENTS TANT A LA POBLACIÓ ATESA COM TAMBÉ ALS PROFESSIONALS I A L'EQUIP	pàg. 132
6.4. ESTRATÈGIES I RECURSOS UTILITZATS PER A PODER RESOLDRE LES DIFICULTATS IDENTIFICADES	pàg. 133
6.5. ELEMENTS QUE CONTRIBUEIXEN A QUE EL TREBALL D'EQUIP SIGUI REALMENT INTERDISCIPLINARI	pàg. 134
6.6. CONSEQÜÈNCIES QUE HA TINGUT LA INTERVENCIÓ DEL MEU TUTOR EXTERN, UNA VEGADA APLICATS ELS RECURSOS I LES ESTRATÈGIES QUE HA UTILITZAT	pàg. 135
ANNEXOS	pàg. 136
Annex 1. Unitats d'Escolarització Compartida (UEC).....	pàg. 136
Annex 2. Equip Interdisciplinari de la Primera Infància (EIPi) Nou Barris.....	pàg. 139
Annex 3. Renda Mínima d'Inserció (PIRMI).....	pàg. 141
Annex 4. SEETDiC.....	pàg. 143
Annex 5. Programa Èxit.....	pàg. 145
Annex 6. Centre de Primària, Secundària i Artístics Oriol Martorell.....	pàg. 147
Annex 7. Legislació i normativa en educació. Memòria de l'EAP Nou Barris (2010-2011) i Pla d'Actuació de l'EAP Nou Barris (2011-2012).....	pàg. 150
BIBLIOGRAFIA	pàg. 177

RESUM

Aquest projecte final de Pràcticum II de Psicologia de l'Educació, explica totes les activitats que he dut a terme al llarg de la meva estada en pràctiques a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic Nou Barris (EAP Nou Barris), de la ciutat de Barcelona. S'hi descriuen les característiques del centre i dels Serveis Educatius Nou Barris en què es troba immers com a part integrant, així com els serveis que ofereixen a la comunitat educativa, molt especialment els propis de l'EAP Nou Barris com a centre de pràctiques, adreçats a assessorar al professorat i a les famílies dels infants a ajudar els nens a millorar les seves capacitats i competències d'aprenentatge i/o la seva conducta a les etapes educatives d'Educació Infantil (EI), Educació Primària (EP) i Educació Secundària Obligatoria (ESO), des d'un marc teòric col·laboratiu, constructivista i sistèmic, tot emfasitzant el treball col·laboratiu que mantenen els professionals de l'educació entre sí i amb les famílies dels alumnes, així com amb els serveis externs, com ara el CSMIJ i els Serveis Socials. El projecte detalla les observacions que he realitzat envers les actuacions dutes a terme pel meu tutor extern de l'EAP Nou Barris, la seva temporització i finalment, les conclusions i prospectiva envers el treball realitzat, així com la valoració crítica que en faig de la meva estada en pràctiques.

RESUMEN

Este proyecto final de Pràcticum II de Psicología de la Educación, explica todas las actividades que he llavado a cabo a lo largo de mi estancia en prácticas en el Equip d'Assessorament Psicopedagògic Nou Barris (EAP Nou Barris), de la ciudad de Barcelona. Se describen las características del centro y de los Serveis Educatius Nou Barris en el que se encuentra inmerso como parte integrante, así como los servicios que ofrecen a la comunidad educativa, muy especialmente los propios del EAP Nou Barris como centro de prácticas, y dirigidos a ayudar a los niños a mejorar sus capacidades y competencias de aprendizaje i/o su conducta en las etapas educativas de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde un marco teórico colaborativo, constructivista y sistémico, destacando el trabajo colaborativo que mantienen los profesionales de la educación entre sí i con las familias de los alumnos, así como con los servicios externos, como el CSMIJ y los Servicios Sociales. El proyecto detalla las observaciones que he realizado sobre las actuaciones llevadas a cabo por mi tutor externo del EAP Nou Barris, su temporización y finalmente, las conclusiones y prospectiva sobre el trabajo realizado, así como la valoración crítica que hago de mi estancia en prácticas.

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

1.1. INTRODUCCIÓ

Dins el món educatiu, els Serveis Educatius de la Generalitat de Catalunya -i més concretament els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAPs)- ofereixen suport als alumnes, a les seves famílies i a les escoles, treballant des d'una perspectiva col·laborativa, constructivista i sistèmica.

Col·laborativa perquè, pel que fa al rol, relacions institucionals i ubicació del psicòleg / psicopedagog en l'àmbit escolar, el rol ha de ser col·laboratiu, en contraposició a un rol d'expert que prescriu què s'ha de fer i com. No s'hi entén la tasca de cap dels professionals implicats sense que aquesta tasca sigui duta a terme mitjançant el treball en equip a varis nivells: entre els membres de l'Equip Psicopedagògic entre sí i entre els membres de l'EAP amb la resta de professionals de l'educació, com ara els mestres i els equips directius de les escoles d'Educació Infantil i Educació Primària i dels instituts d'Educació Secundària, i sense oblidar la participació de les famílies dels infants i nois. Tanmateix, el treball col·laboratiu també acull la tasca dels serveis externs al sistema educatiu, com ara els Serveis Socials, CSMIJ, centres de reforç dels processos d'ensenyament-aprenentatge als que assisteixen alguns alumnes, etc.

Constructivista perquè, pel que fa als objectius d'intervenció, des d'aquesta perspectiva es concep que el psicòleg / psicopedagog ha de contribuir a l'assoliment dels objectius dels centres escolars en els quals ofereix el seu assessorament. El marc teòric de referència és la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolars, que establirà les bases a partir de les quals es poden interpretar els processos educatius que es donen dins la institució escolar amb la finalitat d'intervenir-hi i optimitzar-los. Així doncs, l'assumpció de la concepció constructivista com a marc teòric de referència de la intervenció educativa i l'assessorament psicopedagògic implica:

- a) la tasca d'assessorament pot considerar-se com un procés de construcció conjunta que implica el psicopedagog i els professors del centre que aborden una tasca conjuntament.
- b) aquesta construcció conjunta requereix processos de negociació i argumentació, més que no pas d'imposició d'un punt de vista més expert.
- c) aquest procés de negociació, que ha de provocar canvis en la institució, requereix una ajuda ajustada a les necessitats, progressos i obstacles que es posen de manifest en el procés de construcció, però és una ajuda que s'ha d'anar retirant, de manera que generi autonomia, confiança i seguretat a les institucions.

I sistèmica perquè el tret fonamental del model sistèmic és la seva visió dels problemes i l'activitat humana com a interpersonal, deixant de banda la tradició clínica, psicològica i psiquiàtrica, que se centra en l'explicació intrapersonal. Considerar la família, l'escola i la comunitat com a sistemes significa centrar-se en les interaccions actuals entre els seus membres, en lloc d'estudiar-ne cada un separatament. El model sistèmic se centra en les interaccions actuals de tots els membres de la família i l'escola (o els sistemes rellevants), en lloc de buscar les causes passades dels símptomes. Aquests símptomes s'entenen com una comunicació congruent amb la dinàmica del sistema i s'insereixen en un patró interaccional complex. Són aquests patrons els que caracteritzen una família, una aula, una escola, un grup d'alumnes que juguen junts a l'hora de l'esbarjo, com a entitats supraindividuals o sistemes.

L'enfocament sistèmic pretén identificar els patrons d'interacció en què hi ha el problema i alterar-los d'una manera global, dirigint els esforços a qüestionar i buscar formes alternatives en la participació de cada un en aquest patró perquè es generin pautes alternatives més saludables. La noció *patró interaccional* suggereix que les accions d'un membre influeixen en les dels altres, i aquestes, al seu torn, en el primer, i formen una pauta recurrent. Aquesta idea parteix de la concepció de la família, de l'aula, com a sistemes cibernètics que es realimenten de les seves pròpies accions.

Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic tenen un paper primordial en l'ajuda que reben els mestres per a millorar la seva activitat docent, en el suport ofert als infants per a millorar les seves capacitats d'aprenentatge, la seva conducta, i també el seu estat emocional, i en el suport ofert a les famílies dels alumnes en la seva participació per a possibilitar aquesta millora. En definitiva, l'assessorament psicopedagògic és rellevant en la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge a les escoles i a l'entorn familiar, des de l'educació infantil fins a l'educació secundària.

Atès el meu interès cap al món educatiu, no podia acabar la Llicenciatura de Psicologia sense conèixer la dinàmica interna d'un EAP, perquè crec que és l'entorn ideal per a conèixer tota l'essència de l'Educació: els professionals que hi intervenen (especialment el paper del Psicòleg de l'Educació -sense oblidar els/les mestres-), el contacte amb les famílies dels/les nens/es i amb els propis infants (des de l'Educació Infantil i Primària fins a la l'Educació Secundària Obligatòria).

El traspàs dels/les alumnes d'Educació Primària cap a l'Educació Secundària Obligatòria -ESO- esdevé un pas decisiu pel desenvolupament dels infants. És aquest un canvi que, si no oferim l'assessorament a família i escola i el suport necessari als infants, pot esdevenir complicat. El procés d'adaptació dels/les alumnes a la nova etapa educativa depèn en gran mesura del suport inicial que els professionals de l'educació que els atenen a l'etapa d'Educació Primària i les seves famílies els puguin oferir en aquest traspàs.

D'altra banda, des de l'inici de l'educació infantil, podem observar casos d'infants que presentin algun tipus de dificultat motriu, d'aprenentatge i/o de conducta o emocional, i l'assessorament psicopedagògic esdevé en aquests casos primordial per a mestres i per a les famílies dels alumnes. Atès que no tots els alumnes assiteixen a l'escola bressol, ens podem trobar amb infants que en començar l'etapa d'Educació Infantil, a P3, mostrin dificultats que cas d'haver anat a l'escola bressol haguessin estat detectats de manera més primerenca. Tant les mestres tutores com el professional de l'EAP que les assessora realitzaran una valoració envers cada cas concret que inicialment presenti alguna dificultat, per tal d'oferir el més aviat possible una atenció adient a les necessitats específiques que presenti cada alumne.

Per tal de conèixer el sistema educatiu i el treball que desenvolupen els professionals de l'educació per a millorar-lo, calia introduir-me, ni que fos pel curt període de temps que ha durat el Pràcticum II, en la dinàmica professional desenvolupada en un EAP. Així doncs, aprofitant l'oferta de la Universitat Oberta de Catalunya que aquest semestre que acabem oferim en període de pràctiques l'EAP Nou Barris, vaig sol·licitar aquest centre com a centre de pràctiques pel meu Pràcticum II en Psicologia de l'Educació.

A partir de la reunió inicial que vaig mantenir amb el meu tutor extern en l'EAP Nou Barris, en Juan Carlos Barroso, tot seguit s'hi relacionen els objectius establerts pel meu treball en pràctiques.

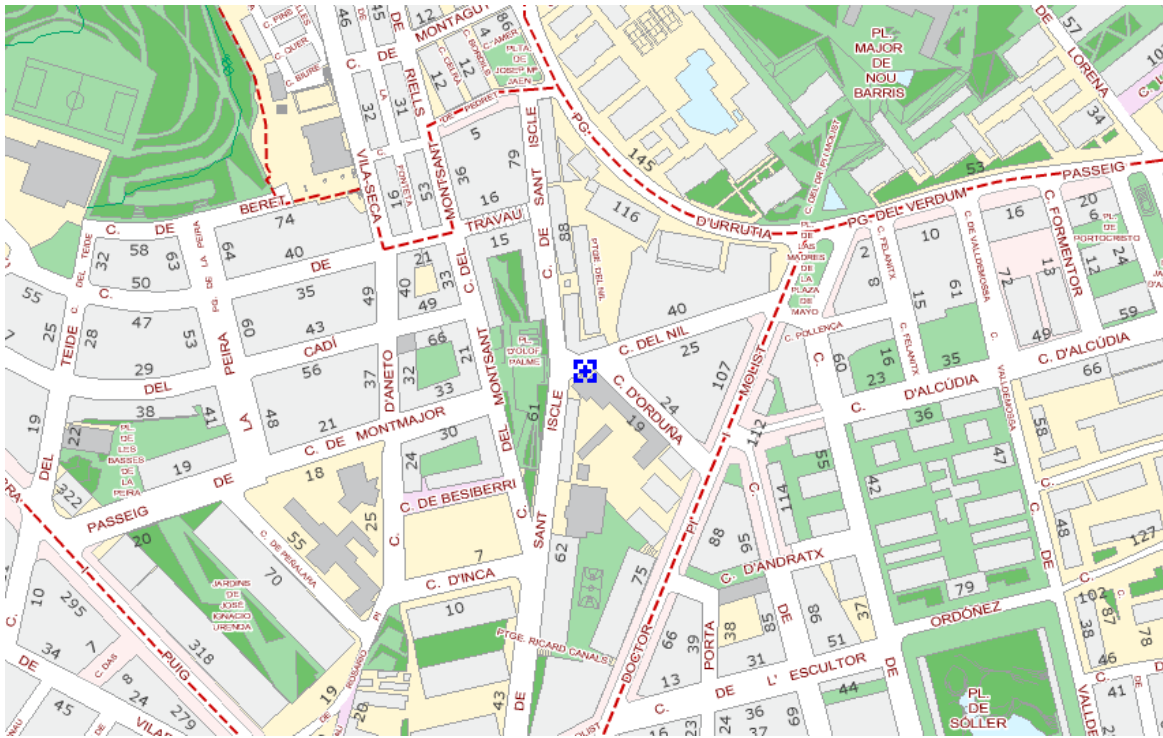
1.2. OBJECTIUS

- Conèixer la legislació, normatives i documents vigents relacionats amb el sistema educatiu públic actual, envers l'Educació Infantil i Primària, l'Educació Secundària Obligatòria i l'Educació Especial. Tanmateix, conèixer la Memòria de l'EAP Nou Barris del curs 2010-2011 i el seu Pla d'Actuació pel curs 2011-2012.
- Aprendre la dinàmica d'organització, gestió i funcionament dels Serveis Educatius del districte Nou Barris de Barcelona i més concretament de l'EAP Nou Barris.
- Conèixer el Centre de Recursos Psicopedagògics -CRP- i l'Equip de Llengua i Cohesió Social -ELIC- inserits en els Serveis Educatius Nou Barris.
- Conèixer les actuacions desenvolupades pel meu tutor extern a les escoles d'Educació Infantil i Primària adreçades a docents, infants i les seves famílies, des del nivell de P-3, i especialment dins el context de traspàs d'alumnes d'Educació Primària a Educació Secundària.
- Conèixer les actuacions desenvolupades pel meu tutor extern d'assessorament i de suport adreçades a docents, infants i les seves famílies, dins el context de les escoles d'Educació Secundària.
- Conèixer les característiques que presenten els centres d'ESO en relació amb els centres d'Educació Infantil i Primària.
- Conèixer les actuacions d'assessorament i de suport desenvolupades pel professional assignat de l'EAP Nou Barris a l'escola Oriol Martorell, pel seu interès com a escola innovadora que integra la música i la dansa al seu projecte educatiu de centre a l'Educació Primària i Educació Secundària.
- Conèixer la dinàmica de les reunions de l'EAP Nou Barris.

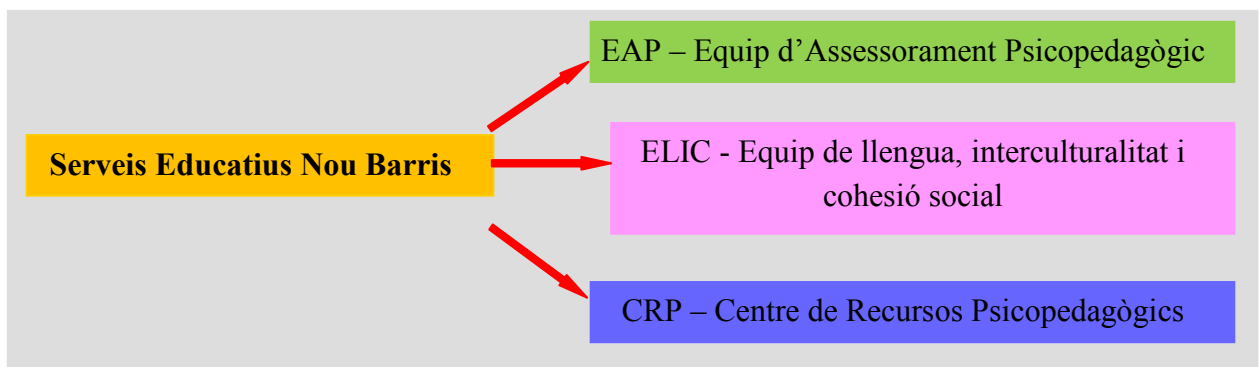
CAPÍTOL 2: DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

2.1. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE DE PRÀCTICUM. CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS

Camp d'aplicació del pràcticum: Psicologia de l'Educació
Nom del centre: **EAP Nou Barris**
Seu social: C/ Nil, 27, 2a i 3a planta
08031 - Barcelona

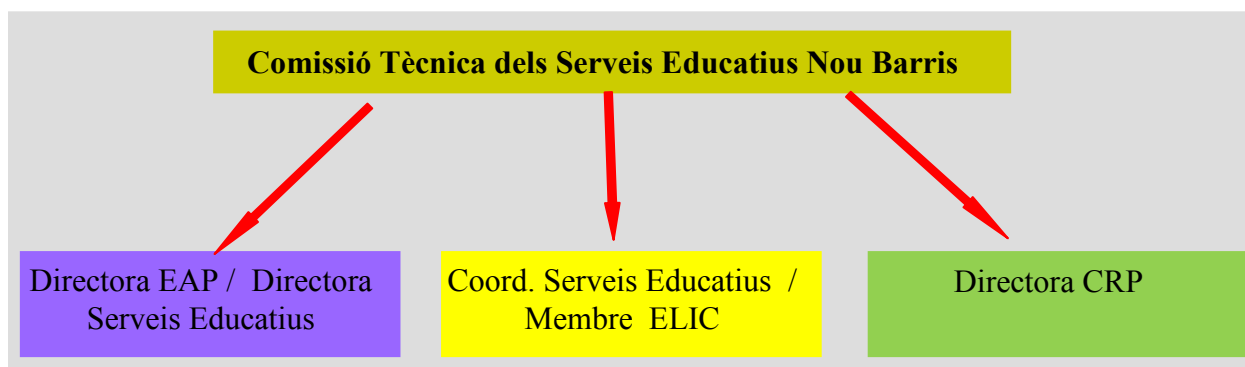


L'EAP Nou Barris està inserit en l'edifici dels Serveis Educatius del districte Nou Barris, junt amb el Centre de Recursos Pedagògics -CRP- Nou Barris i l'Equip de Llengua i Cohesió Social -ELIC- Nou Barris.



2.1.1. Organigrama - Estructura i organització - Òrgans de funcionament

Els Serveis Educatius Nou Barris s'organitzen mitjançant la Comissió Tècnica, formada per la Directora de l'EAP (que alhora desenvolupa el càrrec de Directora dels Serveis Educatius), el Coordinador dels Serveis Educatius (aquesta persona és un dels membres de l'ELIC) i la Directora del CRP.

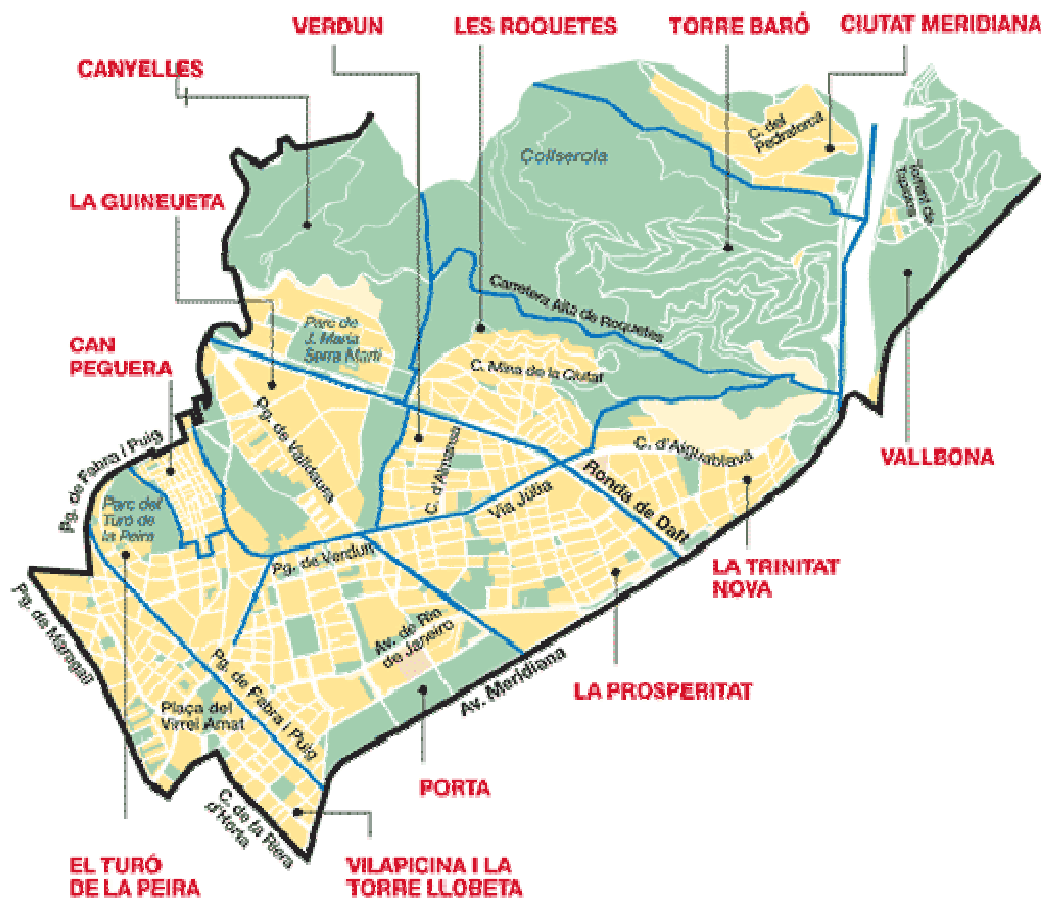


L'edifici està dividit en tres plantes:

3a PLANTA	Despatx EAP Despatx ELIC Sala de visites
2a PLANTA	Despatx EAP Sala de Formació Sala de Reunions
1a PLANTA	Despatx CRP Mediateca Sala de reunions

Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) són serveis educatius que donen suport al professorat dels centres docents per tal d'oferir la resposta educativa més adequada al conjunt de l'alumnat, especialment aquell que presenta disminucions o més dificultats en el procés d'aprenentatge, i les seves famílies.

L'EAP Nou Barris té un àmbit de districte (atén als nou barris del districte: Canyelles, Verdum, Les Roquetes, Torre Baró, Ciutat Meridiana, Vallbona, La Trinitat Nova, La Prosperitat, Porta, Vilapicina i la Torre Llobeta, El Turó de la Peira, Can Peguera i La Guineueta), per a atendre les necessitats específiques de la seva zona.



Professionals de l'EAP Nou Barris:

- Directora del centre i Psicopedagoga. La Directora de l'EAP desenvolupa alhora el càrrec de Directora dels Serveis Educatius del districte Nou Barris.
- 11 Psicopedagogs/ues, entre els/les què es troba en Juan Carlos Barroso Sánchez, qui desenvolupa el paper de tutor extern en el meu projecte de Pràcticum II.
- 3 Treballadores Socials.
- 1 Administratiu.

L'EAP intervé directament i periòdica, en els centres docents del districte Nou Barris. Cadascun dels psicopedagogs té uns centres d'Educació Infantil i Primària i d'Educació Secundària públics assignats inserits dins el districte en què desenvolupen les seves tasques d'assessorament psicopedagògic amb una perioricitat setmanal i a més, puntualment de manera periòdica i sota demanda atenen diversos casos d'escoles concertades del districte.

L'EAP disposa de tres treballadores socials que, en el cas d'aquells equips situats en àmbits amb importants necessitats socials, exerceixen un paper primordial en el suport donat a les zones més desfavorides. En aquesta línia val a dir que el barri Ciutat Meridiana del districte Nou Barris és un barri especialment necessitat de recursos, on els/les professionals de l'educació han de lluitar contra l'absentisme escolar, contra els problemes de desenvolupament que presenten alguns infants provinents de famílies desestructurades, immigrants d'arribada recent al nostre país, nens/es provinents de famílies amb greus problemes econòmics, etc. Si bé en la meva experiència en

pràctiques he pogut accedir a les problemàtiques esmentades, el barri Ciutat Meridiana és el barri del districte que presenta casos més greus envers aquestes problemàtiques.

2.2. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS HABITUALS DE L'EAP NOU BARRIS

L'EAP treballa de manera multidisciplinària en el seu àmbit territorial en l'avaluació, el seguiment i l'orientació de l'alumnat, sobretot per a aquell amb necessitats educatives especials, problemes conductuals i/o problemes emocionals, i en l'assessorament al professorat i als equips directius dels centres docents. Igualment en la mesura del possible es considera de vital importància la participació activa de les famílies dels infants en tot aquest procés de millora de l'entorn educatiu i dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Les funcions dels professionals que integren l'EAP Nou Barris són:

- Identificar i avaluar les necessitats educatives especials de l'alumnat, conjuntament amb el professorat i d'altres serveis específics per tal de trobar la resposta educativa més adequada en cada cas.
- Elaborar i realitzar el seguiment de les diferents adaptacions curriculars que puguin necessitar els alumnes, conjuntament amb el professorat i d'altres serveis específics, com ara el CREDAC i el SEETDiC.
- Assessorar als mestres i professors sobre els projectes curriculars dels centres educatius, concretament en aspectes psicopedagògics i que millorin l'atenció a la diversitat de necessitats dels alumnes.
- Assessorar a l'alumnat, les famílies i el professorat sobre aspectes relacionats amb l'orientació personal, educativa i professional.
- Col·laborar amb els Serveis Socials per tal d'oferir atenció als alumnes i les famílies que ho necessitin. És aquí on la psicologia comunitària desenvolupa el seu paper principal.
- Oferir recursos, infraestructura i de serveis als centres docents i al professorat per tal que disposin de material específic de les diferents àrees curriculars, de mitjans propis de la tecnologia educativa i de publicacions especialitzades, amb assessorament o instruccions d'utilització.

Els serveis que ofereix l'EAP Nou Barris són:

- Valoració de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Suport als docents.
- Orientació als alumnes i a les seves famílies

2.3. EQUIP DE LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL (ELIC)

A més de l'EAP Nou Barris com a centre de pràctiques i atès que el centre forma part dels Serveis Educatius Nou Barris (Serveis Educatius de Zona –SEZ-) junt amb l'Equip de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC), per tal de conèixer el treball que exerceixen els professionals encarregats d'aquest servei educatiu, i tal com va establir el meu tutor extern de pràctiques a l'EAP Nou Barris, en Juan Carlos Barroso, el passat 27 d'octubre vaig tenir una reunió amb un dels membres de l'ELIC

(que a més exerceix el càrrec de Coordinador dels Serveis Educatius), que em va explicar les tasques que es duen a terme en aquest servei. Aquesta reunió va ser conjunta amb l'altra estudiant que ha acollit l'EAP Nou Barris en pràctiques durant el període d'aquest Pràcticum.

L'ELIC és un dels Serveis Educatius del Districte Nou Barris de la ciutat de Barcelona. Va ser creat a l'any 2004, essent el servei educatiu de més recent creació. El Departament d'Educació va impulsar la seva creació, va néixer com a equip nou però s'alimentà del SEDEC (que duia a terme tota la tasca d'immersió lingüística (català a les escoles) i Educació Compensatòria (atenció a col·lectius desfavorits). Així, varen desaparèixer aquests dos serveis i es va crear l'ELIC.

Inicialment, va funcionar per delegacions territorials i després de tres anys aproximadament, les persones membres s'hi varen incorporar als diferents equips dels serveis educatius de zona -SEZ-. Pertanyen al Consorci d'Educació de Barcelona.

L'ELIC està format per 20 professionals en total a Barcelona ciutat, dels quals, tres, es troben inserits en els Serveis Educatius Nou Barris. La seva activitat principal és l'assessorament a les aules d'acollida dels centres escolars públics i concertats del districte.

Val a dir que no totes les escoles públiques o concertades disposen d'aula d'acollida, però si la majoria d'escoles públiques del districte Nou Barris. Cada assessor té adjudicat uns determinats centres de manera periòdica amb un rati de 9-10 centres per assessor.

L'ELIC és l'àmbit del servei educatiu més nou i per tant amb menys rotatge, igualment és l'àmbit del servei educatiu amb una menor dotació quant a recursos humans. Els professionals que componen aquest equip són docents en comissió de serveis (no tenen plaça consolidada, tal com la tenen els membres de l'EAP i del CRP). En els llocs de treball a les escoles dels membres de l'ELIC, actualment, hi ha personal interí.

Els professionals membres del SEDEC i d'Educació Compensatòria, a partir de la desaparició d'aquests dos serveis, es varen incorporar a l'ELIC en el moment de la seva creació. Aquests professionals són professors de català amb una reconeguda trajectòria docent.

La Generalitat de Catalunya ha elaborat un decret per a regular els Serveis Educatius. La seva publicació en el DOGC sembla ser imminent.

Una de les raons per a l'elaboració d'aquest decret és regular la vinculació dels centres educatius -en funció del seu Projecte Educatiu de Centre (PEC)- amb els Serveis Educatius, la qual cosa presentarà la necessitat d'especialització dels membres dels Serveis Educatius, per exemple, la necessitat d'un expert en projectes psicopedagògics (cas de centres que desitgin incloure en el seu PEC les darreres innovacions en aquest àmbit), o per exemple un expert en informàtica (cas d'escoles que desitgin muntar una xarxa informàtica al centre adient a les seves necessitats), o un expert en llengües estrangeres (persona que conegui varies llengües) per a poder atendre alumnes nouvinguts i les seves famílies -cas de professionals membres de l'ELIC-.

Fonamentalment, els professionals de l'ELIC assessoren els mestres de l'aula d'acollida envers l'aprenentatge de la llengua catalana com a eina per a obrir portes a noves cultures (diversitat), atès que un dels punts de cohesió que ha d'unir tothom és la llengua (català). Així doncs, el català esdevé una eina de cohesió social, per això aprendre català es considera prioritari per a l'alumnat nouvingut. La finalitat és accelerar l'aprenentatge del català fins a arribar a un nivell competent per a seguir la

classe, això és, que els nens i nois nouvinguts esdevinguin competents per a comprendre allò que els mestres a l'aula ordinària els puguin explicar envers les diverses matèries de què es compon el currículum.

En aquesta línia val a dir que es considera nouvingut l'alumnat que fa menys de dos anys que ha arribat a Catalunya i s'ha incorporat al sistema educatiu, preferentment a cicle mitjà i cicle superior d'Educació Primària, els nens nouvinguts d'Educació Infantil i cicle inicial d'Educació Primària, no es consideren casos prioritaris per a ser atesos a les aules d'acollida.

Les aules d'acollida treballen en grups reduïts. El rati de nens que atenen és de 7-8 alumnes per aula.

Aquest curs l'ELIC té l'objectiu de donar una empenta a les escoles per a prevenir i combatre al fracàs escolar, sense deixar a banda l'aula d'acollida. El Departament d'Educació creu necessari lluitar contra el fracàs escolar i promou impulsar la lectura mitjançant la introducció d'un canvi en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de la lectura per a millorar el nivell de comprensió lectora en els alumnes. Amb aquesta finalitat el Departament d'Educació ha elaborat un pla en què l'ELIC és l'encarregat de dur a terme aquesta empenta al foment de la lectura a les escoles. Els professionals de l'ELIC mantenen reunions amb inspectors d'educació per tal de poder explicar aquest canvi d'estratègia:

- Què poden fer per a aconseguir que l'alumnat entengui el que està llegint.
- Emfasitzar la rellevància de l'aprenentatge significatiu amb propostes motivadores i engrescadores.
- Que tots els nens aprenguin a llegir (garantint la comprensió lectora).
- Donar especial impuls al treball cooperatiu.
- Impulsar la llengua oral (proves orals, exposicions, arguments i debats).

2.4. CENTRE DE RECURSOS PSICOPEDAGÒGICS (CRP)

Molt vinculat amb les tasques de l'ELIC hi ha el **CRP - Centre de Recursos Psicopedagògics**, la funció del qual és la gestió de la formació del professorat de les escoles. Tal com l'és de l'**EAP - Equip d'Assessorament Psicopedagògic**, que ofereix assessorament psicopedagògic als mestres d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària i d'Educació Especial.

El passat 18 de novembre vaig assistir a una reunió amb la directora del CRP Nou Barris. La seva directora ens va explicar a estudiants de psicologia, psicopedagogia i magisteri (entre els què ens trobàvem les dues estudiants en pràctiques a l'EAP Nou Barris) en què consisteix aquest servei.

El Centre de Recursos Psicopedagògics (CRP) ofereix suport a l'activitat pedagògica dels centres i a la tasca docent dels mestres, especialment envers formació permanent, recursos pedagògics i dinamització de projectes de centre i de zona. Actua territorialment atenent tots els centres educatius del seu àmbit territorial (districte de Nou Barris). Està integrat en el sistema educatiu públic i depèn del Consorci d'Educació de Barcelona. I conjuntament amb l'Equip de suport i assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) i l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) forma part dels serveis educatius de zona (SEZ) del districte Nou Barris.

Els destinataris dels serveis del CRP són els centres educatius, els equips directius, els equips docents i, indirectament, els seus alumnes.

Objectius del CRP:

- Oferir recursos, d'infraestructura i de serveis als centres docents, als equips directius i als mestres per tal que disposin de materials específics de les diferents àrees curriculars, de mitjants propis de la tecnologia educativa i de publicacions especialitzades.
- Localitzar, seleccionar i catalogar recursos educatius i oferir-ne la informació, orientació i assessorament per a la seva utilització.
- Donar suport a les activitats docents i a l'intercanvi d'experiències educatives, per tal de fomentar la reflexió del professorat sobre la pràctica docent mateixa.
- Coordinar i organitzar l'execució i el seguiment de les activitats de formació permanent dels plans de formació de zona (PFZ), col·laborant en la detecció de les necessitats de formació i en l'elaboració de propostes per a satisfer-les.

Serveis que ofereix el CRP:

Als centres educatius

- Suport i assessorament en projectes de centre (projectes d'autonomia de centre, projectes TAC, projectes d'organització i ús de la biblioteca escolar, projectes de convivència, etc.), tant en les fases d'elaboració, d'acompanyament del projecte (aportant informació, recursos i formació), com en la fase de seguiment i valoració.
- Oferta i assessorament en recursos pedagògics per al desenvolupament dels projectes de centre.
- Assessorament en formació permanent, tant en l'elaboració del pla de formació de centre com en el disseny, organització i avaluació de les activitats formatives de centre.
- Col·laboració en l'avaluació de l'aprofitament i de la transferència de la formació.

Al professorat dels centres educatius

- Informació i préstec de materials didàctics, curriculars i d'altres recursos educatius.
- Informació i assessorament en formació permanent.

A la zona

- Suport als projectes propis de la zona.
- Recollida, intercanvi i difusió de pràctiques i experiències educatives.
- Disseny, elaboració i dinamització de maletes i conjunts pedagògics relacionats amb projectes de la zona.
- Localització, selecció, catalogació i difusió de recursos.
- Disseny i organització d'activitats de dinamització de la zona amb participació de l'alumnat.
- Disseny, organització i impuls per a la realització de projectes col·laboratius i de creació de xarxes de centres.
- Treball en xarxa amb les institucions i serveis de la zona en la detecció de necessitats formatives, l'establiment de criteris comuns d'actuació, el coneixement i la difusió de recursos.
- Disseny, organització i gestió de les activitats formatives de coordinació de grups docents.
- Coordinació i organització de les activitats del Pla de Formació de Zona (PFZ).

Els professionals que formen part del CRP són docents dels cossos de mestres i de professorat d'ensenyament secundari.

L'accés al servei és a partir de demandes dels centres educatius, d'equips docents, de grups de professorat o en la coordinació amb altres serveis i agents educatius que actuen a la zona.

És un servei d'atenció directa a les demandes de mestres i professorat i s'atenen les seves consultes per a proporcionar-los orientacions o assessorament o informar-los sobre serveis o recursos de la zona o externs.

Qualsevol docent de la zona pot accedir-hi presencialment, per correu electrònic, telefònicament o mitjançant la pàgina web.

2.5. DESCRIPCIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT HABITUAL DEL MEU TUTOR, COM A MEMBRE INTEGRANT DE L'EAP NOU BARRIS, I DELS SEUS HÀBITS DE TREBALL.

En Juan Carlos Barroso atén amb una periodicitat setmanal dues escoles públiques d'educació infantil i primària:

- **CEIP Santiago Rusiñol** (dimarts).
Passeig Valldaura, 261
08016 – Barcelona



És una escola de dues línies a l'Educació Infantil i d'una línia a l'Educació Primària. Però a mesura que els alumnes de parvulari vagin accedint al nivell educatiu superior, l'escola esdevindrà de dues línies completes en Infantil i Primària.

Si bé és un Centre d'Ensenyament Infantil i Primària (CEIP) públic que depèn de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament col·labora amb el manteniment de l'edifici, el personal no docent, la neteja i altres serveis educatius.

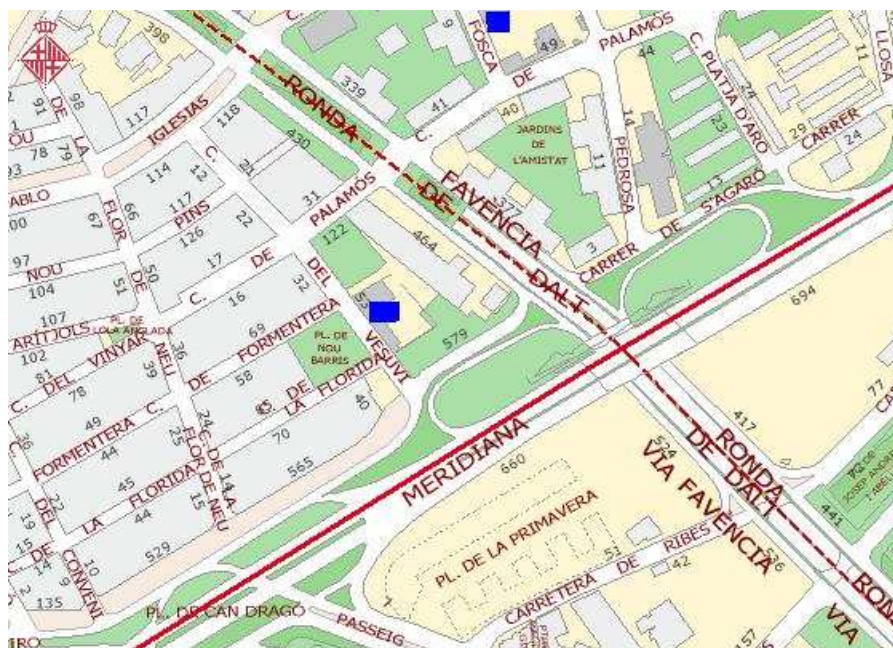
L'actuació d'aquest centre educatiu es fonamenta en un tracte personalitzat que s'adeqüi al ritme evolutiu i a les capacitats intel·lectuals de cada nen, de manera que

cada alumne participi en el seu procés d'aprenentatge. Per això la seva línia metodològica organitza agrupaments flexibles a les àrees instrumentals a tota l'Educació Primària. A l'Educació Infantil i al Cicle Inicial prioritzen el treball manipulatiu, sistemàtic i d'expressió per a potenciar l'autonomia personal.

La seva pàgina web no permet copiar imatges, la qual cosa m'hagués agradat per incloure alguna d'elles en el meu treball de Pràcticum, si bé un cop hi accedim disposem d'un gran desplegament d'informació escrita i en imatges envers l'activitat habitual i festiva del centre.

Tanmateix, la pàgina web ofereix informació, orientacions i recursos que poden ser d'utilitat als pares i mares en el seguiment escolar dels seus fills i filles i la seva tasca educativa, així com consells per a aprendre a estudiar (especialment adreçats als alumnes de Cicle Superior) i aconseguir uns bons hàbits de treball diari.

- **CEIP Mercè Rodoreda** (dimecres). És una escola de dues línies completes (tenen dues aules per cada nivell) des de Segon Cicle d'Educació Infantil (parvulari de 3 anys) fins a 6è de Primària. Aquesta escola la formen dos edificis independents, un per a Educació Infantil i l'altre per a Educació Primària.
 - ❖ Educació Infantil: C/ La Fosca, s/n, 08016 - Barcelona. L'Edifici d'Infantil disposa de: 8 aules, aula de psicomotricitat, aula d'educació especial, aula de reforç, menjador, espai per a l'hort i jardí, pista esportiva i patis de terra.
 - ❖ Educació Primària: C/ Vesuvi, 32, 08016 - Barcelona. L'Edifici de primària disposa de: gimnàs amb vestuaris i dutxes, dues aules d'educació especial, aula d'informàtica, aula d'anglès, aula de plàstica, aula de ciències, aula d'acollida, aula taller, biblioteca, audiovisuals, laboratori, menjador, cuina, sala de mestres, local per l'AMPA, pista esportiva i porxo.



En l'actualitat compten amb mestres especialistes en:

- Educació Física, que s'imparteix des de 1r fins a 6è de Primària i dona suport tècnic a Educació Infantil quan cal.

- Llengua Estrangera (Anglès), que s'imparteix des de P4 d'Infantil fins a 6è de Primària.
- Música, que imparteix classe a tots els nivells.
- Educació Especial que atén als alumnes amb Necessitats Educatives Especials i també fa reforç als alumnes que presenten alguna dificultat d'aprenentatge.
- Aula d'acollida, per a aquells alumnes nouvinguts.

A nivell intern l'escola s'estructura en cicles: Educació Infantil, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Superior de Primària.

El Consell Escolar està format per l'equip directiu, 4 pares, un representant de l'Ajuntament, el representant del PAS i 4 mestres.

El Claustre el forma tot el professorat adscrit a l'escola.

L'Equip de Coordinació està integrat pel l'Equip directiu i els coordinadors de cada cicle.

L'Equip directiu està format per la directora, la cap d'estudis i la secretària.

Hi ha altres departaments: de llengua, socials i TAC, integrats per 1 mestre de cada cicle.



**Instal·lacions d'Educació Infantil
del CEIP Mercè Rodoreda**

**Instal·lacions d'Educació Primària
del CEIP Mercè Rodoreda**

El meu tutor extern, en Juan Carlos Barroso, ofereix el seu suport a aquestes dues escoles, dins el context de l'assessorament psicopedagògic. Les tasques que desenvolupa són:

- Previsió i detecció de trastorns en el desenvolupament dels alumnes, dificultats d'aprenentatge i/o problemes conductuals, i la seva possible derivació, així com el seguiment dels casos.
- Avaluació del subjecte utilitzant els instruments i tècniques psicològiques específiques, així com l'elaboració del corresponent informe.
- Assessorament al professorat envers resolució de conflictes i millora d'habilitats socials en els alumnes.
- Assessorament al professorat, a les famílies i als alumnes envers els problemes i processos psicològics que afecten l'aprenentatge.

Amb la finalitat de donar resposta als punts anteriors, el meu tutor utilitza proves d'avaluació de les competències dels alumnes i els observa en l'entorn de l'aula i de l'esbarjo. Igualment manté entrevistes periòdiques amb les mestres i les

famílies dels infants, per tal d'assessorar-los davant les dificultats que s'hi puguin presentar.

En Juan Carlos Barroso també atén, amb una periodicitat setmanal (dilluns) l'Institut d'Educació Secundària Sant Andreu.

➤ **Institut Sant Andreu**

C/ Badosa, 10-14

08016 Barcelona



L'Institut Sant Andreu és un centre públic que depèn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El clima de convivència és una característica del centre, fonamental per poder aconseguir l'educació integral dels seus alumnes.

L'Institut fa 34 anys que dona servei i forma persones al barri.

Prop de 500 joves cursen els seus estudis al centre i en són responsables 55 professionals entre professorat i personal no docent. El centre disposa de tres línies per a l'ESO i dues línies per al Batxillerat, en les modalitats de Ciència i Tecnologia i Humanitats i Ciències Socials.

La confiança que han dipositat en el centre els pares i els propis alumnes és per als professionals del centre la millor garantia de qualitat de l'ensenyament públic a l'IES Sant Andreu. Aquesta confiança els fa ser exigents acadèmicament per a que tots els alumnes puguin arribar a graduar amb plenes garanties d'èxit en els estudis postobligatoris de Batxillerat i Cicles Formatius. Els professionals de l'IES Sant Andreu emfasitzen els seus esforços per a que el màxim nombre de nois i noies facin estudis de batxillerat per després continuar amb els estudis universitaris o de cicles formatius superiors.

Vaig acompanyar en Juan Carlos Barroso a aquest centre només en una ocasió, per tal de conèixer la dinàmica entre el professional de l'EAP Nou Barris i l'Equip Psicopedagògic del centre. Aquesta visita va tenir lloc el passat 12 de desembre i s'hi inclou en el Capítol 4 d'aquest treball de Pràcticum II tant la descripció de la reunió entre en Juan Carlos i l'Equip Psicopedagògic que va tenir lloc al matí, com la reunió

que vaig mantenir amb el cap de l'Equip Psicopedagògic que em va explicar, per la tarda, la manera en què el centre atén a la diversitat.



Instal·lacions Institut Sant Andreu

2.6. DESCRIPCIÓ DELS ROLS I TASQUES QUE HI HE ASSUMIT

Davant tot el ventall d'actuacions descrites en el punt anterior envers els professionals de l'educació i el seu entorn comunitari, la meua dedicació presencial a l'EAP Nou Barris ha estat dimarts i dimecres des de les nou del matí fins a aproximadament les dues del migdia. He acompanyat el meu tutor extern, en Juan Carlos Barroso, a les visites que manté aquests dos dies a les escoles d'Educació Infantil i Primària Santiago Rusiñol (dimarts) i Mercè Rodoreda (dimecres). Les meves tasques han consistit, en un principi, exclusivament a observar la seva actuació. Tant si la tasca del meu tutor en un moment donat es tractava de mantenir una reunió amb les mestres d'educació especial, com amb les mestres tutores, com d'una entrevista amb els pares d'un/a alumne/a, no he tingut permès intervenir a les converses. Només hi he pogut assistir com a observadora. Val a dir que prèviament a la meua presència com a observadora, les persones que s'han entrevistat amb el meu tutor li havien donat el seu consentiment envers la meua presència. Abans de començar cada reunió, tant sigui amb mestres, pares o alumnes, el meu tutor ens ha presentat i els ha informat que era l'estudiant en pràctiques que l'acompanyava. He pres apunts detallats de tot allò que he observat. En una ocasió el tutor m'ha deixat fer una intervenció puntual, sota la seva supervisió. Aquesta intervenció ha consistit en passar la prova de competències bàsiques en llengua a una alumna de 6è d'EP. Val a dir que el meu tutor extern passa proves de competències bàsiques en llengua i matemàtiques habitualment als nens i nenes de sisè de primària que presenten necessitats educatives especials i/o problemes de conducta, necessàries per a avaluar si de cara a començar l'Educació Secundària Obligatòria -ESO- necessitaran una escolarització compartida entre un centre ordinari i un centre d'educació especial, una UEC **Annex 1** -adreçada a l'escolarització d'alumnes amb

problemes de conducta greus que dificulten els processos d'ensenyament-aprenentatge-, o avaluar les necessitats educatives especials que presenten els alumnes de cara a oferir assessorament psicopedagògic als tutors i mestres d'educació especial, per tal que els centres educatius en què es troben inserits actualment els puguin oferir el suport que necessitin per millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge per tal d'afavorir l'assoliment dels nous aprenentatges. I atès que els centres públics de primària tenen centres de secundària vinculats, aquestes proves també serviran per a oferir assessorament psicopedagògic als futurs mestres de secundària que atendran aquests alumnes, cas que fos necessari continuar amb l'assessorament o el seguiment dels diferents casos.

A més, he acompanyat en una ocasió, el passat dilluns 12 de desembre, el meu tutor extern en la visita a l'Institut Sant Andreu, per tal d'observar la seva dinàmica, diferent de l'escola d'Educació Primària, per tal de conèixer les diferències en les dinàmiques d'organització i funcionament entre l'escola primària i la secundària, com a ampliació de la meva formació en pràctiques.

Igualment, estava prevista la visita (amb la persona de referència assignada de l'EAP) a al centre educatiu Oriol Martorell, per al seu interès educatiu i pedagògic, atès que aquest centre desenvolupa un projecte educatiu innovador integrant l'educació primària i secundària amb l'ensenyança de la música i la dansa. Aquesta visita està finalment prevista fora del període de Pràcticum II, atès que tindrà lloc el proper 20 de gener, és per això que inclouré en el meu Projecte Final de Pràcticum II l'escola Oriol Martorell, perquè considero rellevant la seva coneixença, però en un dels annexos, atès que no ha format part de la meva formació en pràctiques en la manera en què estava prevista en el Pla de Treball inicial.

També he assistit, com a observadora, a una de les reunions establertes entre els/les professionals de l'EAP, que puntualment el meu tutor extern ha considerat oportú per al desenvolupament del meu projecte de Pràcticum. En aquest cas, va ser la reunió mantinguda entre els professionals de l'EAP i dos professionals del SEETDiC, que més endavant d'aquest treball explico amb detall.

A més, per tal de tenir una visió global dels Serveis Educatius Nou Barris, es va establir el passat 18 de novembre una reunió amb la directora del Centre de Recursos Psicopedagògics per tal que ens expliqués a un grup d'alumnes de diverses llicenciatures i graus el funcionament, dinàmica i finalitat d'aquest servei. En aquesta línia, tal com he comentat més amunt, el passat 27 d'octubre vaig mantenir una reunió amb un dels professionals que integra l'ELIC, qui desenvolupa alhora la coordinació dels Serveis Educatius Nou Barris, amb l'objectiu de conèixer el funcionament, dinàmica i finalitat d'aquest servei. I el passat 18 de novembre, també com he comentat més amunt, vaig assistir a una reunió amb la directora del CRP.

CAPÍTOL 3: PART TEÒRICA

3.1. DEFINICIÓ DE LES FINALITATS DE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Una vegada rebuda una demanda, que val a dir ens pot arribar del centre, d'un/a tutor/a, de la mestra d'educació especial o de la família, l'avaluació psicopedagògica esdevé un pas rellevant durant el procés de valoració de cada cas concret.

Objectius que pretenem assolir amb l'avaluació psicopedagògica

- Identificar patrons que permetin progressar a l'alumne en els seus aprenentatges escolars i en el seu desenvolupament de les capacitats / competències d'interacció.
- Assessorar els mestres per a ajudar l'alumne a superar les seves dificultats acadèmiques.
- Assessorar els mestres per a ajudar l'alumne a superar les seves dificultats d'interacció amb iguals o amb l'adult (especialment amb els mestres que els atenen).
- Determinar el tipus d'ajudes que cal proporcionar a un alumne o grup d'alumnes perquè puguin progressar en l'assoliment dels objectius curriculars i en l'establiment de relacions interpersonals.
- Determinar el nivell de competència curricular que presenten els infants per poder assessorar envers la decisió sobre com i on continuar la seva escolarització.
- Determinar el tipus d'instrucció més adequada per l'alumne/s en el canvi d'Educació Primària a Educació Secundària Obligatoria: escolarització en una escola ordinària, escolarització en una escola d'educació especial o en el marc d'una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC) -centre ordinari / centre d'educació especial-.

Justificació de les decisions preses en el punt anterior

Atès que la concepció de l'objectiu de l'avaluació condiciona el desenvolupament i l'efectivitat del procés, ens hem de proposar com a prioritat identificar els recursos dels alumnes i les condicions i les ajudes que necessiten per a poder progressar, tant a nivell acadèmic com a nivell relacional amb iguals.

Per tal de poder ajudar els alumnes a superar les seves dificultats acadèmiques és necessari esbrinar en quins aprenentatges presenten més dificultats, els moments en què han de rebre ajuda i precisar quin tipus d'ajudes didàctiques aprofiten millor. En aquesta línia convé puntualitzar que l'aprenentatge s'aconsegueix gradualment, no és un criteri de tot o res. Per això és important identificar el que l'alumne sap fer sol i el que sap fer amb algun tipus d'ajuda, tot tenint en compte les característiques del context en què ha de treballar.

Podrem prendre decisions respecte a com i on continuar l'escolarització del nen. Hem de decidir d'una forma col·laborativa entre totes les parts implicades (professors/es, EAP i família) després de fer l'avaluació i després de realitzar la seva anàlisi conjunta quina és la millor escolarització per l'alumne.

Atès que el rendiment i el comportament de l'alumne esdevenen el resultat de la interacció entre aquest alumne i el context en què ha d'actuar, també ens proposem ajudar els nens, cas que fos necessari, a superar les seves dificultats d'interacció amb iguals i amb els mestres. De ben segur aquesta millora en les seves interaccions amb iguals millorarà alhora la seva autoestima i els encoratjarà a demanar ajut als mestres i als companys de classe quan els sorgeixi alguna dificultat acadèmica, la qual cosa facilitarà l'assoliment de nous aprenentatges i també millorarà la seva autoestima.

3.2. INFORMACIONS QUE CAL OBTENIR DURANT EL PROCÉS D'AVAUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Per tal d'assolir les finalitats de l'avaluació psicopedagògica, necessitem obtenir les següents informacions:

1) Informacions sobre l'alumne

- Capacitats / competències de l'alumne: tasques que pot fer sol i tasques que pot fer amb el suport de persones més expertes (companys de classe, tutor/a de classe, resta de mestres d'altres assignatures, mestre/a de suport, pares).
- Ritme i estil d'aprenentatge: resulta important saber com fa les coses l'alumne, és a dir, les característiques individuals que defineixen la manera com emprèn les tasques escolars, les seves preferències, interessos... Esdevindria una combinació de processos cognitius, motivacionals, afectius...
- Nivell d'autoestima del nen.
- Activitats curriculars i d'esbarjo en què se sent més motivat.
- Quines són les necessitats educatives especials de l'alumne, cas que en presenti, en termes de competències amb relació als aprenentatges recollits en el currículum escolar.
- Quines condicions de l'alumne faciliten o dificulten el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Quines condicions de l'alumne faciliten o dificulten els processos d'interacció.
- Condicions físiques en general (nivells de mobilitat i coordinació motora).

2) Informacions sobre el context d'ensenyament i aprenentatge

- Estil interactiu dels mestres a l'aula (amb el grup classe en general i especialment amb els nens que presentin algun tipus de dificultat -d'aprenentatge, de relació, conductual, etc.-).
- Matèries curriculars que l'alumne o grup d'alumnes treballen en grup reduït (aules de suport).
- Quines condicions del context escolar (sobretot l'aula) faciliten o dificulten els processos d'interacció. Periodicitat d'utilització dels treballs per projectes a l'aula.
- Estratègies que utilitzen els diversos mestres per a motivar els alumnes tant a nivell curricular com a nivell d'interaccions entre els alumnes del grup classe, així com per reconduir situacions o restablir l'ordre.
- Quines condicions del context escolar (sobretot l'aula) faciliten o dificulten el procés d'ensenyament i aprenentatge (s'hi inclouen els aspectes didàctics, metodològics...).
- Aprenentatges que s'han establert com a prioritaris de cada una de les àrees.

3) Informacions sobre el context familiar

- Nivell afectiu dels infants envers els seus pares i germans, avis, oncles, etc., i d'aquests envers els infants. Considerem primordial i imprescindible un bon nivell d'afectivitat pel desenvolupament del nen.
- La naturalesa dels reptes que els planteja l'atenció al fill (nivell de "càrrega" percebuda).
- Valors, creences i expectatives dels pares.
- Com actuen els pares dels infants davant dels èxits o fracassos del seu fill. Els hem de fer veure la importància de mostrar la seva alegria, suport i encoratjament davant els èxits i el seu suport i encoratjament davant els fracassos, atès que la seva actuació influirà enormement en les seves actituds davant l'aprenentatge com també en la seva autoestima.

- Si ajuden i/o assessoren en el seu fill en l'aprenentatge escolar, si el motiven, creant un ambient que fomenti l'estudi.
- Si donen importància al valor d'aprendre, la forma com afronten les dificultats també pot influir en el nen.
- El tipus de convivència que hi ha dintre del nucli familiar. I cas que els pares estiguin separats, és important que existeixi entre ells una relació cordial i col·laborativa en l'educació del fill.
- Com accepten que el seu fill necessiti ajuda, cas de necessitar-la.
- Nivell de responsabilitat que els mostra el seu fill davant les feines escolars, si els demana ajuda i si li mostren disponibilitat en el moment d'oferir-li el seu ajut.
- Existència o no de temps de dedicació a la lectura de llibres, revistes infantils/juvenils, còmics, etc., fora dels materials estrictament escolars.
- Si els/les nens/es compleixen les normes de conducta establertes en el context familiar.
- Si es responsabilitzen de les tasques domèstiques i si demanen ajut quan no se'n surten.

3.3. ACTUACIONS D'AVALUACIÓ

Per a cercar les informacions enumerades en el punt 3.2. d'aquest treball hem de fer les següents actuacions:

I) Enumeració de les actuacions d'avaluació a realitzar pels professionals de l'EAP

- Entrevista amb el/la tutor/a
- Entrevistes amb la resta de mestres, especialment amb el/la mestre/a de suport
- Entrevista amb els pares
- Entrevista amb el nen.
- Prova psicopedagògica (avaluació del nivell curricular del nen)
- Examinar les feines de l'alumne i observar com les realitza
- Observació a l'aula
- Observació a l'hora d'esbarjo

II) Justificació de les opcions / decisions preses

El/la tutor/a haurà estat, de ben segur, la persona que des d'un principi haurà contactat amb els/les professionals de l'EAP i la informació que puguem obtenir de l'entrevista amb ell/a ens donarà una primera visió del cas plantejat. En aquesta línia, la resta de mestres del nen ens oferiran una informació més detallada i alhora més global de les necessitats acadèmiques i relacionals de l'alumne. Al llarg d'aquest treball de Pràcticum II parlarem de **capacitats** envers l'**EI** i de **competències** envers l'**EP** i **ESO**.

Quant als pares, el psicopedagog o psicòleg de l'educació ha d'entrevistar-se amb ells per tal que l'informin de les actituds i aptituds que mostra el seu fill en l'entorn familiar, la qual cosa en permetrà avaluar les similituds i diferències entre les percepcions dels mestres i de la família, és important arribar a un acord el més aproximat possible envers les característiques del nen per tal de poder començar en un futur immediat un treball col·laboratiu entre l'equip psicopedagògic, l'escola i la família. Tanmateix, aquesta entrevista ajudarà els pares del nen a identificar les seves pròpies necessitats, l'equip els ajudarà a crear la seva pròpia visió del que poden millorar en sí mateixos per ajudar al seu fill de la manera més adient possible.

L'entrevista amb l'alumne ajudarà els professionals a obtenir la seva visió sobre les seves dificultats curriculars i/o de relació amb les persones de l'entorn. És molt important explicar-li que l'objectiu de l'entrevista és ajudar a millorar les seves capacitats / competències i esbrinar com se sent a l'escola, què opina dels mestres i dels companys, com se sent a la seva llar, amb quines activitats escolars -ja siguin curriculars o d'esbarjo, extraescolars, etc.- i familiars gaudeix més.

La prova psicopedagògica és un instrument del qual obtenim informació sobre el nivell dels aprenentatges de l'alumne en relació amb els continguts curriculars i en relació amb el nivell de desenvolupament de les diferents capacitats / competències: cognitives, motrius, emocionals, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social.

Les feines de l'alumne ofereixen una visió del tipus de coneixements i capacitats / competències que requereixen, per poder passar després a examinar la manera com l'alumne afronta la realització d'aquestes feines.

Igualment és important l'observació a l'aula per esbrinar la quantitat i qualitat d'ajuts que rep l'alumne en el context classe, tant de banda del professor com de banda dels companys, aquest darrer punt esdevé primordial per tal de dissenyar un pla que ajudi l'infant a millorar les seves relacions interpersonals. Tanmateix, aquesta observació ens donarà un major coneixement de la vida a la classe i podrem contrastar aquesta realitat observada amb les informacions que haguem obtingut amb anterioritat i amb posterioritat a dita observació, en definitiva es tracta d'obtenir informació de la dinàmica de la classe en el seu conjunt.

Amb l'observació a l'hora de l'esbarjo veurem les característiques de les dificultats de relació que pugui tenir el nen amb la resta dels companys d'escola i si aquestes dificultats són més acusades amb el grup d'iguals i menys amb nens més petits o si aquestes dificultats d'interacció les pateix tant amb els companys de la seva edat com amb nens més petits. La informació obtinguda ens permetrà en un futur donar als nens eines que els ajudin a millorar les seves relacions amb la resta de nens.

Tot l'exposat en aquest punt ens ha de permetre en definitiva identificar els aspectes que facilitin que els alumnes progressin en els seus aprenentatges al màxim de les seves possibilitats i que desenvolupin igualment al màxim les seves capacitats d'integració social.

3.4. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'educació formal ordinària considera la necessitat de que tots els alumnes rebin una educació de qualitat centrada en l'atenció a les seves necessitats individuals. Aquest objectiu té com a finalitat l'educació inclusiva, la diversitat existent entre els alumnes d'una classe ha de rebre una educació acord a les seves característiques, alhora que incrementi les possibilitats d'aprenentatge per a tothom. La filosofia de la inclusió, així doncs, defineix una educació eficaç per a tots, sustentada en que els centres, en tant comunitats educatives, han de satisfer les necessitats de tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques personals, psicològiques o socials (especialment si presenten necessitats educatives especials, problemes conductuals que afectin l'assoliment de competències curriculars o algun tipus de discapacitat). Es tracta d'establir els ciments per a què l'escola pugui educar amb èxit a la diversitat del seu alumnat. Els educadors que s'han arriscat a educar amb èxit a estudiants amb discapacitats en el marc de l'educació ordinària són professionals altament

compromesos amb la seva tasca educativa i consideren l'alumnat que presenta necessitats educatives especials alumnes que forcen a trencar el paradigma de l'escolarització tradicional i obliguen a intentar noves formes d'ensenyar.

Hem de considerar l'educació inclusiva una acció per a atendre les dificultats d'aprenentatge de qualsevol alumne en el sistema educatiu, un mitjà d'assegurar que els alumnes que presenten alguna discapacitat tinguin els mateixos drets que la resta dels seus companys escolaritzats en una escola ordinària, per tal que tots gaudeixin de ser ciutadans de dret en els centres ordinaris, benvinguts i acceptats, formin part de la vida quotidiana dels centres i vistos com un repte cap a l'avenç.

El concepte d'inclusió tracta d'abordar les diferents situacions que porten a l'exclusió social i educativa en molts alumnes, es refereix no només als alumnes amb necessitats educatives especials, sinó a tots els alumnes. No és suficient amb que els alumnes amb necessitats educatives especials romanguin integrats en els centres ordinaris, sinó que han de participar plenament en la vida escolar i social dels centres. Aquests centres, tant a les etapes d'Educació Infantil, Primària i Secundària, han d'estar preparats per a acollir i educar a tots els alumnes. La inclusió assumeix que la convivència i l'aprenentatge en grup és la millor forma de beneficiar tothom, no només els infants etiquetats com "diferents".

L'educació inclusiva és en primer lloc una qüestió de drets humans, atès que defensa que no es pugui segregar a cap persona com a conseqüència de la seva discapacitat o dificultat d'aprenentatge o que formi part d'una minoria ètnica. En segon lloc és una actitud, un sistema de valors i creences, no una acció o un conjunt d'accions. Un cop adoptada per un centre, hauria de condicionar les decisions i accions d'aquells que l'adopten, atès que incloure significa ser part d'alguna cosa, formar part del tot. El concepte inclusió suposa la participació a la comunitat, així l'educació inclusiva es proposa incloure tots els alumnes en el currículum escolar i la reducció d'exclusió escolar i social.

L'educació inclusiva se centra en com donar suport a les qualitats i necessitats de cadascun dels estudiants immersos en la comunitat escolar per tal que se sentin benvinguts i segurs i assoleixin l'èxit. Necessitem pensar en l'heterogeneïtat de l'alumnat com una situació normal del grup classe i posar en marxa una planificació educativa acord que permeti utilitzar els docents tant diversos nivells instrumentals i actitudinals com recursos intrapersonals i interpersonals que beneficiïn a tots els alumnes. S'emfasitza l'aprenentatge significatiu centrat en l'alumne i l'acolliment de la diversitat com a quelcom natural.

La Comissió Internacional sobre l'Educació de la UNESCO estableix quatre punts essencials per a centrar l'educació al llarg de la vida d'una persona:

- **Aprendre a conèixer:** adquirir els instruments que es requereixen per a la comprensió del que ens envolta. Ajudar a cada persona a aprendre i comprendre el món que l'envolta per a viure amb dignitat, desenvolupar les seves capacitats i competències i comunicar-se amb els demés. Suposa aprendre a aprendre, exercitant l'atenció, la memòria i el pensament, el procés d'adquisició de coneixement està sempre obert i es nodreix de les noves experiències.
- **Aprendre a fer:** és la possibilitat d'influir en el propi entorn, que l'alumne tingui la possibilitat de desenvolupar la seva capacitat de comunicar-se i treballar amb els demés, afrontant i solucionant els conflictes que se li puguin presentar.
- **Aprendre a viure junts:** participar i cooperar amb els demés en totes les activitats, que suposa el desenvolupament de la comprensió cap a l'altre i la percepció de formes

d'interdependència, respectant els valors del pluralisme, la comprensió mútua i la pau. Es fomenta així el contacte i comunicació entre membres de grups diferents, en contextos d'igualtat mitjançant el descobriment de l'altre i el desenvolupament de projectes de treball en comú.

- **Aprendre a ser:** dotar cada persona de mitjans de pensament, judici, sentiments i imaginació per a desenvolupar-se en plenitud estètica, artística, esportiva, científica, cultural i social, i a actuar de manera responsable. Es concep l'educació més enllà d'una visió purament instrumental per a considerar la seva funció en tota la seva plenitud, la qual cosa suposa la plena realització de la persona.

3.5. EDUCACIÓ EN COMPETÈNCIES BÀSIQUES

El concepte *competències bàsiques* implica una completa reformulació dels mètodes d'ensenyament: del *saber* al *saber fer*, d'*aprendre* a *aprendre a aprendre*, l'objectiu és que, un cop finalitzada una etapa d'escolarització obligatòria concreta, els alumnes hagin assolit una sèrie de competències que els permeti afrontar amb èxit l'etapa educativa següent, i, un cop finalitzada l'ESO, els joves hagin assolit una sèrie de competències que els permetin incorporar-se a l'educació post-obligatòria i paulatinament a la vida adulta.

Saber sumar, restar, multiplicar o dividir ja no és suficient per a que un alumne de primària superi amb èxit una avaluació matemàtica. Si l'infant no és capaç d'aplicar les operacions a un context real de la vida quotidiana, no haurà aconseguit desenvolupar una de les competències bàsiques a les que s'orienta l'aprenentatge d'aquesta àrea curricular, amb la qual cosa no haurà assolit els objectius de l'assignatura.

La idea de competència se sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar-hi de forma eficaç.

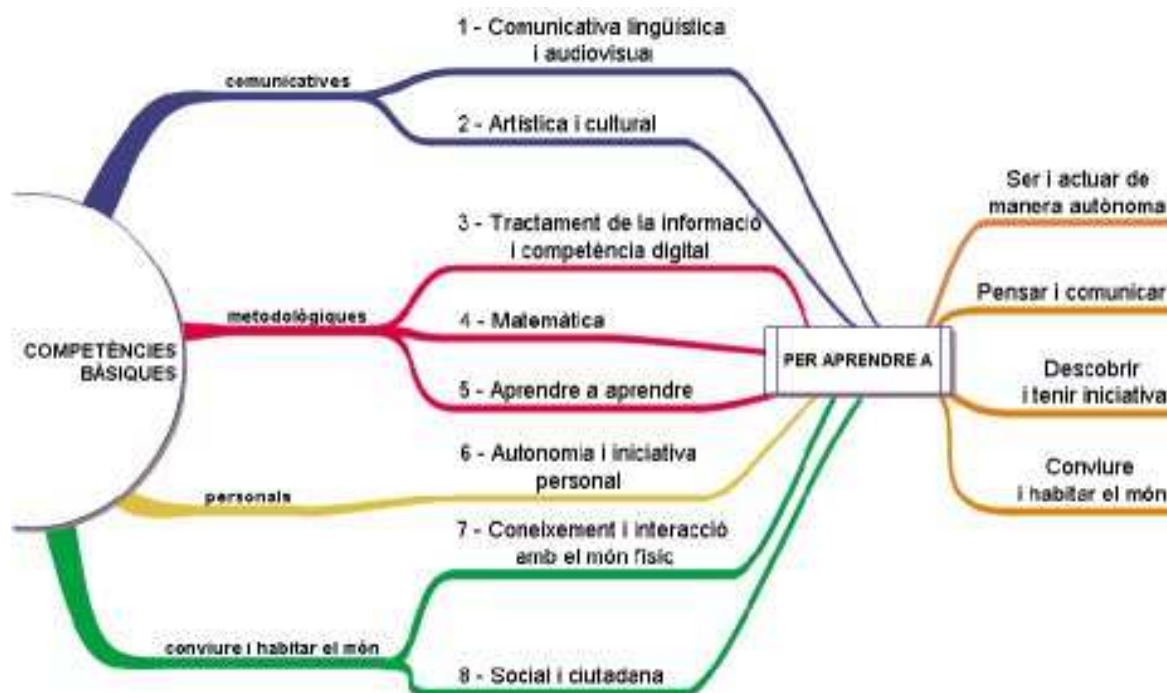
S'identifiquen dos grups de competències bàsiques: les **competències transversals**, que són la base del desenvolupament personal i de la construcció del coneixement (entre les quals cal considerar les comunicatives, que són per comprendre i expressar la realitat; les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les personals) i les **competències específiques**, centrades a conèixer i habitar el món i relacionades amb la cultura i la visió d'aquest.

El terme *competències bàsiques* introduït per la legislació vigent en el nostre sistema educatiu, referent tant a les etapes d'Educació Primària com d'Educació Secundària, es refereix a les competències que ha de desenvolupar un alumne per a aconseguir la seva realització personal, així el currículum de cadascuna de les assignatures de les diferents etapes educatives obligatòries s'ha dissenyat de manera que cadascuna contribueixi al desenvolupament i adquisició de vuit competències bàsiques:

- Comunicació lingüística i audiovisual: capacitat de saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir les tecnologies de la comunicació, amb la gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús de diferents suports i tipus de textos i amb adequació a les diferents funcions.
- Artística i cultural: coneixement, comprensió i valoració crítica de diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, que s'utilitzen com a font d'enriquitment i gaudi i es consideren com a part del patrimoni de cada cultura. També

- inclou la capacitat de crear produccions artístiques pròpies o expressar continguts a través de diferents mitjans artístics.
- Tractament de la informació i competència digital: cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, escrit, audiovisual, digital) amb una actitud crítica i reflexiva. Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor).
 - Matemàtica: habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els nombres, les informacions que es presenten en forma numèrica i els aspectes espacials de la realitat. Inclou les operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i de raonament matemàtic, problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social.
 - Aprendre a aprendre: habilitat per conduir el propi aprenentatge i ésser capaç de continuar aprenent cada vegada de manera més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats.
 - Autonomia i iniciativa personal: adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i portar endavant les accions, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.
 - Coneixement i interacció amb el món físic: Mobilització de sabers que han de permetre a l'alumnat comprendre les relacions que s'estableixen entre les societats i el seu entorn i fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, fer un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones. Inclou també el desenvolupament i l'aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació, predir i prendre decisions.
 - Social i ciutadana: Capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic que es basa en els valors i pràctiques democràtiques i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

Els continguts curriculars de les diferents àrees contribueixen a l'adquisició de les competències. Per aquest motiu, en el currículum de cadascuna de les àrees, hi consten les competències pròpies i la seva contribució a l'adquisició de les competències bàsiques de l'etapa. Però també són necessàries altres estratègies. Entre les estratègies i formes que contribueixen a la consolidació de les competències bàsiques cal destacar l'organització de les activitats a l'aula i el funcionament dels centres, les activitats docents, les formes de relació i de comunicació que s'estableixen entre la comunitat educativa i la relació amb l'entorn. Les activitats complementàries i extraescolars poden afavorir, també, la consecució de les competències bàsiques. En els centres també s'ha de fomentar la lectura en les activitats de totes les àrees, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències bàsiques i per a l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa.



Les vuit competències que l'alumnat ha de desenvolupar a l'educació bàsica i que emmarquen el currículum. (Annex 1 del decret 142/2007).

Font: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=2>

Per tot l'exposat, l'educació, a més de l'adquisició de coneixements es troba orientada al desenvolupament de destreses i habilitats que resultin útils per als infants i joves a l'hora d'haver d'actuar de manera autònoma en la vida quotidiana diària. A més de "saber", els alumnes han d'aplicar els coneixements adquirits en un context real, comprendre allò après i tenir la capacitat d'integrar els diversos aprenentatges, relacionar-los entre sí i utilitzar-los de manera pràctica en les diverses situacions que afrontin diàriament.

La introducció de les competències que hem comentat en el currículum afecta el disseny de les àrees d'aprenentatge, però especialment comporta un canvi en l'organització escolar, atès que aquesta organització contribuirà a l'adquisició de les competències bàsiques. Les normatives internes dels centres, les instal·lacions de què disposin, la biblioteca escolar, les activitats extraescolars, l'aprofitament dels recursos externs de què disposin (com ara el suport dels Serveis Educatius), haurà d'estar enfocat a facilitar al màxim la potenciació d'aquestes competències.

3.6. ASSESSORAMENT EN L'ATENCIÓ ALS ALUMNES QUE PRESENTEN NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Atesa la sensibilitat envers la necessitat de construir una escola inclusiva en què s'atenguin totes les necessitats educatives especials que presenti l'alumnat que s'hi trobi immers, ja siguin degudes a trastorns del desenvolupament, discapacitats intel·lectuals, sensorials o motrius, o problemes conductuals, dificultats d'aprenentatge específiques o generalitzades, o bé en els casos d'alumnes nouvinguts, des de l'inici de l'escolaritat a l'Educació Infantil (P3), una de les funcions que realitza el psicopedagog i el psicòleg

de l'educació és assessorar els centres escolars per tal que puguin ajustar la seva resposta educativa a les diverses característiques que puguin presentar els infants.

El desenvolupament dels infants no depèn tant de les seves característiques internes com de la riquesa de les experiències i oportunitats que se li facilitin, sobretot, a casa i a l'escola, tant des d'un punt de vista emocional/relacional com instrumental, cal doncs enriquir el marc experiencial dels alumnes, tant a casa com a l'escola. Així doncs, la concepció interactiva del desenvolupament comporta posar èmfasi en la participació activa de l'alumne en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Hem de parar especial cura de no donar-los un paper d'espectador, sinó d'actor en les seves experiències diàries. L'activitat a l'aula ha d'assegurar la seva participació, tant en els aspectes més acadèmics com pel que fa al lleure o a les rutines escolars.

L'objectiu del diagnòstic no és tant definir què és i com és la persona (categorització, etiquetatge) sinó identificar les necessitats educatives especials / específiques per tal d'oferir-li els suports que necessita per a progressar. Emfasitzem les possibilitats de la persona i no tant les seves limitacions; sense oblidar, però, que aquestes poden existir.

El paper del psicopedagog o el psicòleg de l'educació pel que fa a la tasca amb la família:

- Avaluar les variables del context familiar que poden incidir en el desenvolupament de l'infant, tant les de signe positiu com les de signe negatiu.
- Col·laborar amb els docents i assessorar-los en la seva relació amb les famílies.
- Orientar els pares en determinades opcions, com ara l'escolaritat compartida.

El paper del psicopedagog s'ha d'entendre sempre en el marc d'una concepció multidisciplinària del seu exercici professional.

3.7. DIFICULTATS D'APRENENTATGE, DIFICULTATS D'ATENCIÓ I PROBLEMES CONDUCTUALS

3.7.1. DIFICULTATS EN L'EXPRESSIÓ ORAL

Els infants aprenen a comunicar-se i a parlar en contacte amb moltes situacions diferents, amb la qual cosa **l'estudi de l'ensenyança sistematitzada de la llengua oral té com a context bàsic els marcs familiars i escolars.**

Les situacions interactives en què participen els nens i les nenes han de reunir les següents característiques per a tenir valor educatiu i impulsar així el desenvolupament de la llengua oral:

- **Bidireccionalitat:** quan un interlocutor està, si més no parcialment, influenciat pel que diu l'altre i viceversa.
- **Asimetria:** fa referència al fet que un dels interlocutors és més competent lingüísticament que l'altre i, per tant, té més responsabilitat que l'altre en el procés.
- **Consistència i flexibilitat:** vol dir dinàmica. Les activitats educatives han de tenir una estructura coneguda i parcialment previsible per a l'aprenent, però alhora han d'acollir els canvis que es van produint en les seves habilitats i coneixements.

Podem pares, germans, amics i mestres ajudar els nens que presenten dificultats en l'adquisició de la llengua oral oferint-los l'oportunitat de participar en situacions en què se'n requereix l'ús. Per exemple, fer una petita exposició oral coherent, expressar dubtes davant d'un grup, donar arguments en un debat per a defensar les seves

opinions o bé fer una refutació socialment i lògicament acceptable en una situació en la qual hi ha persones més grans o companys del grup classe més experts, o germans més grans. No es tracta de forçar el nen a parlar sinó a expressar oralment la seva opinió envers un tema que li resulti d'interès, o a explicar un conte amb l'ajut d'una persona més experta. Primerament donant tot el nostre ajut per de mica en mica anant retirant la bastida i donant l'oportunitat al nen d'esdevenir més autònom en l'expressió oral. Se m'acut que en el context escolar, a la classe, podria ser una eina eficaç utilitzar el treball per projectes, on en grups petits els nens haguessin de comentar amb la resta de companys del petit grup on buscar la informació que necessiten, de què volen parlar envers un tema interessant concret, la repartició de tasques, escollir les fotografies, etc.

En els casos d'alumnes nouvinguts, les mestres responsables de les aules d'acollida de les respectives escoles els ofereixen el suport necessari per a aprendre la llengua vehicular del sistema educatiu català, la llengua catalana. I l'ELIC dóna l'assessorament necessari a les mestres per tal que desenvolupin la seva tasca amb el major nivell d'èxit possible.

3.7.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

La **teoria de la doble via** postula que hi ha dues vies diferents i complementàries entre sí, per a poder accedir al significat de les paraules:

1) La primera està il·lustrada per les paraules *niuyorc* (accés fonològic a la paraula escrita New York) i *ahuimeitec* (accés fonològic a una pseudoparaula) i s'anomena via fonològica.

2) La segona, per *casa* i *taula* i, per què no, per *Nova York*, i s'anomena via lèxica.

La funció de la via fonològica és accedir al significat de les paraules escrites després d'una operació intermèdia que consisteix a transformar en fonemes els símbols gràfics que componen les paraules escrites. Aquesta via pot ser utilitzada per a tot tipus de paraules, però resulta necessària quan ens trobem davant paraules desconegudes des del punt de vista ortogràfic.

La via lèxica suposa un *re*-coneixement immediat de la paraula escrita. Diem immediat en el sentit que davant paraules com *taula*, *casa* o *Nova York* no és necessari reconstruir la fonologia. Reconeixem la paraula *taula* com ho fariem davant el dibuix d'una taula. Aquesta via és molt més ràpida que la via fonològica i només pot ser utilitzada davant paraules conegudes, o també anomenades familiars.

L'escriptura d'una paraula, tant si és dictada o escrita per pròpia iniciativa, pot seguir una de les operacions descrites: la ruta fonològica o la lèxica. Podem adonar-nos d'aquest fet especialment davant paraules com ara *herba*. Cal observar que si seguim un procediment fonològic que digui "a cada fonema (o síl·laba, o qualsevol altra unitat sublexical), un grafema o grafemes", correm el risc d'escriure *erva* o *erba*. I l'única manera d'evitar aquest tipus d'errada és recórrer a una representació mental de caràcter visual ortogràfic de la paraula, és a dir, a un procediment lèxic d'escriptura.

La primera classe de dificultats les presenten aquells alumnes que tenen dificultats en les habilitats que permeten el reconeixement de les paraules i l'accés al lèxic. Dins aquest primer grup de problemes, podem trobar diverses subclasses, que depenen de quina és la via o mecanisme afectat o més afectat. Així, un grup d'alumnes pot tenir certes dificultats quan ha d'operar amb la via fonològica, mentre que un segon grup

pot tenir més dificultats en l'ús de la via lèxica. En el primer cas, parlarem de **dislèxia fonològica** del desenvolupament; en el segon, de **dislèxia lèxica o de superfície**.

- Quan la via fonològica no opera eficientment podem trobar les següents característiques en la lectura:

Els errors en la lectura que trobem amb més freqüència en aquests nens són: en la lectura de paraules ortogràficament irregulars, en la lectura de paraules desconegudes o poc familiars i en la lectura de pseudoparaules.

Els subjectes fracassarien amb les paraules noves des del punt de vista ortogràfic, paraules aquestes que requereixen l'ús d'un procediment que converteixi trossos d'ortografia en sons. Davant aquestes dificultats, el lector pot fer ús (o abús) de les habilitats que es trobin intactes, això és, pot intentar un reconeixement directe de la paraula mitjançant algun element que li sigui familiar.

També pot passar que, com a resultat de la baralla que es produeix amb els primers sons, el lector opti per una paraula que comparteixi algun dels sons que amb prou feines ha pogut arrencar del principi de la paraula en qüestió. Comenten **errors de lexicalització**. Davant la paraula *vitri* l'alumne pot llegir *vidre* (proximitat sonora) i davant la paraula *àrtic* l'alumne pot llegir *antic* (proximitat ortogràfica).

Una altra forma característica seria llegir *dormia* en lloc de *dormiríeu*, *sostenen* en lloc de *sostenint* o *sabata* en lloc de *sabateria*. Aquests errors semblants als anteriors s'anomenen **errors derivatius**, i es diferencien dels altres en el fet que en aquest cas els lectors respecten l'arrel lèxica de la paraula: *dorm-*, si bé fan errades en les desinències: *ia*, *ien*, *en*, *int*. En part llegeixen lèxicament.

Per a facilitar el reconeixement de les paraules, aquests nens utilitzen un mecanisme de compensació: l'**ús de la informació contextual**. Si el lector sap pel títol d'un text que la lectura que tot seguit llegirà té alguna cosa a veure amb el Barça, podrà aprofitar aquesta informació contextual per a reconèixer el nom del seu antic entrenador, *Cruiff*.

- Quan la via fonològica no funciona eficientment podem trobar les següents característiques en l'escriptura:

Els problemes són més accentuats davant paraules noves, poc familiars o pseudoparaules, que no pas davant paraules familiars. Algunes de les errades que podem observar és que els subjectes observats no operen bé amb les regles grafema i fonema i ometen una lletra (omissions), o confonen una lletra amb una altra (substitucions), o bé n'inverteixen l'ordre (inversions de fonemes).

És important assenyalar que les manifestacions del problema no han de ser forçosament les mateixes en tots els subjectes ni en tots els espais de temps. Així, és fàcil que en els moments inicials o quan el trastorn és molt accentuat apareguin les manifestacions més conegudes: substitucions, omissions i/o invencions.

En moments més avançats o quan el trastorn és menys accentuat, les errades solament apareixen davant paraules molt poc familiars. En aquest punt, els subjectes fan poques errades i llegeixen amb un cert nivell de fluïdesa, encara que, i és molt important entendre aquest aspecte, operen en el reconeixement de les paraules d'una manera més lenta que els subjectes normals.

Convé destacar que per a comprendre els textos és necessari dedicar la major part dels recursos a la interpretació del text i no pas al reconeixement de les paraules. Així, atès que els subjectes dislèctics tenen serioses dificultats per a automatitzar el

reconeixement de les paraules, aquest dèficit tindrà conseqüències per a l'ús del llenguatge escrit, tot i que aparentment hagin desaparegut bona part dels símptomes.

- Quan la via lèxica no s'ha desenvolupat adequadament podem trobar les següents característiques en la lectura:

Un nen dislèctic de la via lèxica o de superfície trigaria més o menys el mateix temps a llegir paraules com ara *palla* i paraules com *llapa*. I trigaria el mateix temps perquè les llegiria per la mateixa via: la fonològica. Encara que no hi hagués moltes errades, la lectura es faria sense fluïdesa, síl·laba a síl·laba, atès que la via fonològica és molt més lenta. Passaria una cosa semblant si comparéssim el temps que triga a llegir paraules com ara *helicòpter* i *elicòpter*.

- Quan la via lèxica no s'ha desenvolupat adequadament podem trobar les següents característiques en l'escriptura:

En aquest cas, un infant que escrivís fent servir un procediment fonològic cometria moltíssimes errades les quals se solen anomenar ortogràfiques.

Com podem explicar aquests problemes? Les dificultats sembla que depenguin d'una deficiència lingüística, però també d'una deficiència localitzada en un àmbit molt específic: el processament de la fonologia.

a) Un problema en la denominació. Així, quan hem de recordar el nom d'un objecte hem de recuperar de la nostra memòria a llarg termini com són els seus sons (allò que tècnicament s'anomena la seva representació fonològica). De vegades, però, ens trobem que tenim el nom "a la punta de la llengua". Hem de tenir en compte, però, que no estem dient que els dislèctics no puguin recuperar habitualment els noms de les coses, simplement no ho fan a la mateixa velocitat i precisió que els alumnes que no tenen aquesta dificultat.

b) Memòria a curt termini. Una segona mostra de la importància del processament fonològic la tenim en la memòria a curt termini. Així, per exemple, quan hem de recordar-nos del número de telèfon d'un amic, o d'una sèrie d'elements visuals, cal que mantinguem en la memòria els elements fonològics corresponents. Diem que són elements fonològics perquè normalment no recordem directament els objectes o els nombres, sinó els noms d'aquests objectes o aquests nombres.

c) Consciència fonològica. Finalment, una última manifestació del processament fonològic és la nostra capacitat de prendre consciència de l'existència d'unitats fonològiques dins les paraules. Habitualment, els éssers humans prenen consciència d'unitats com la síl·laba de manera espontània. La consciència fonològica al·ludeix a la capacitat per a analitzar i treballar conscientment sobre l'estructura fonològica de les paraules en unitats com ara la síl·laba, la rima o els fonemes. Hem d'esperar en alumnes de preescolar d'alt risc que, si se'ls instrueix en habilitats de consciència fonològica, el seu nivell de lectura millora.

També si entrenem els alumnes dislèctics en habilitats fonològiques, el seu rendiment en la lectura millorarà.

Per a explicar les dificultats en la via lèxica, com ho hauríem de fer per a explicar que per a un lector *herba* i *erba* són paraules igualment desconegudes? Un cop descartada la idea que es tracti d'un lector sense experiència lectora, hem de suposar que ens trobem davant un lector que té dificultats per a adonar-se de les regularitats ortogràfiques en la successió dels grafemes.

Tot seguit resumim les característiques de la dislèxia fonològica i de la dislèxia lèxica o de superfície:

Característiques de la dislèxia fonològica

Els subjectes que tenen una dificultat específica en la via fonològica -dificultat per a llegir paraules noves- acostumen a compensar aquest problema:

- Procurant llegir les paraules noves per analogia. Per exemple *camí* per *cadmi*.
- Desxifrant parcialment la paraula, que li n'evoca una altra de coneguda: en llegir *Cruyff*, el lector llegeix *kkrr Kruz*.
- Aprofitant els elements més familiars de les paraules noves: errades derivatives (*dormien* en lloc de *dormirien*).
- Aprofitant la informació contextual.

Així mateix, en l'escriptura:

- Tendeixen a fer més errades quan escriuen pseudoparaules que no pas quan escriuen paraules.
- Les errades poden ser enteses com una conseqüència de l'ús deficient de les regles de conversió fonema-grafema:
 - Poden ometre alguna de les correspondències entre fonemes i grafemes.
 - Poden confondre la correspondència entre dos sons molt familiars: /p/ i /k/; /t/ i /d/; /b/ i /d/.
 - Poden invertir l'ordre: *tra* en lloc de *tar*.

Hem de tenir en compte, però, que totes aquestes manifestacions obeeixen al mateix problema: la dificultat d'operar amb el sistema de regles, si bé el grau de rigidesa és diferent: ometre i confondre són problemes més rígids que no pas invertir.

- També pot passar que l'aplicació de les regles requereixi tants recursos cognitius que es perdi de vista la unió i la separació de les paraules.
- És força probable que aquestes errades apareguin quan s'han d'enfrontar amb configuracions complexes de sons, com ara les següents: *trans*, *cons*, *tan*.

Característiques de la dislèxia de superfície

Els alumnes i les alumnes amb dificultats en la via lèxica tenen els problemes següents:

- Cometent errades en llegir paraules estrangeres (un problema poc rellevant però indicatiu).
- Triguen el mateix temps a llegir paraules potencialment familiars, paraules no familiars i pseudoparaules.
herba i *erva*; *taula* i *aluat*.
- Presenten problemes de fluïdesa: especialment a l'hora de confegir paraules.
- Tenen problemes per a diferenciar el significat de paraules que sonen igual: *vaca* i *baca*.
- Si la fluïdesa minva molt, provoca, a més, problemes de comprensió, atès que l'infant utilitza la major part dels seus recursos en descodificar els signes escrits, la qual cosa fa que el nen no pugui parar atenció al significat de la paraula que acaba de descodificar.

En l'escriptura, la situació és molt més fàcil de veure:

Tenen problemes en l'escriptura de paraules amb una ortografia convencional: *haver*, *boca*, *història* i, evidentment, no cometent errades de codi.

Tasques de consciència fonològica

Hi ha moltes tasques possibles que posen en relleu la consciència fonològica. Per exemple, podem demanar a l'alumne o alumna que suprimeixi el primer so o la primera síl·laba d'una paraula: de /gala/_ /ala/; de /gossa/_ /ossa/; ¿de /gas/? Una tasca que podem anomenar *omissió*.

També podem plantejar a l'alumna o alumne la feina següent: li ensenyem una imatge on figuri el dibuix d'un all, i després d'assegurar-nos que ha reconegut l'objecte li diem: "Mira, faré una cosa per canviar aquesta paraula, a /all/ li afegiré un so i el convertiré en /gall/".

Després li ensenyem, per exemple, el dibuix d'una ala prototípica d'un ocell i li diem: "I d'/ala/ surt /gala/". Repetirem aquesta operació amb altres dibuixos-paraules fins que l'entengui.

Un cop tinguem assegurat aquest punt li plantejarem altres exemples. "Bé, i si jo dic /os/ quina paraula en sortiria?". Aquesta tasca l'anomenem *addició de fons*.

Finalment li podem dir que inverteixi l'ordre dels elements fonològics d'una determinada paraula: de /sol/_ /los/; de /la/_ /al/; de /pa/..., què en sortirà?

Els infants resolen fàcilment aquestes tasques, un cop superats els inicis de l'aprenentatge de la lectura (per exemple, segon de primària). És per això que un rendiment dolent en aquesta prova seria força indicatiu.

3.7.3. DIFICULTATS EN LA COMPRESIÓ I EXPRESSIÓ DE TEXTOS ESCRITS

En la comprensió cal que l'alumne integri el text amb els seus coneixements previs, mentre que en la redacció cal que l'alumne connecti les seves idees amb les que atribueix als seus interlocutors.

Distingim tres processos que intervenen en la comprensió i expressió de textos escrits:

- Processos d'integració textual que permeten els lectors connectar linealment i globalment les idees que llegeixen o que volen expressar. El resultat d'aquests processos d'integració és una representació mental relativament fidel a les idees exposades al text que ens permeti parafrasejar o resumir el que s'ha llegit.
- Processos d'integració entre el text i els coneixements previs del lector o entre el text i els coneixements previs que hom atribueix als altres (quan redactem).
- Processos d'autoregulació que permeten el control personal envers el curs dels dos processos anteriors.

Tant la comprensió com l'expressió escrita requereixen d'aquests processos a un nivell qualitativament diferent de quan són utilitzats en la comprensió i l'expressió oral a la vida quotidiana. Així, molts infants no són competents a l'hora d'operar amb els recursos retòrics que permeten integrar la informació textual o la capacitat metarepresentacional que ens permeten posar-nos en el punt de vista del destinatari o de l'emissor, o el grau d'autonomia que requereix aquesta comunicació a distància que és inevitable en el contacte amb el que és imprès.

Comprendre i redactar:

Què podem fer per a ajudar l'infant a comprendre un text?

- Ajudar l'infant a connectar el text amb els seus coneixements previs.
- Ajudar l'infant a connectar en la seva ment les diferents proposicions entre sí.

- Ajudar el nen a extreure un significat global que doni sentit a les diferents proposicions que acabi (lectura individual) o acabem (lectura compartida) de llegir. Què podem fer per a ajudar l'infant a redactar un text?
- Ajudar el nen a trobar un tema del seu interès que el motivi a escriure la seva opinió, o a inventar-se un conte, o a escriure una carta a l'àvia, que ja fa dies que no veu, per exemple.
- Ajudar el nen a connectar el que acabi de redactar amb el que suposi en la ment del receptor.
- Ajudar el nen a connectar les proposicions del text amb les que hi hagi immediatament.

3.7.4. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES

Les dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques, en comparació amb altres àrees curriculars presenten una de les quotes més elevades de fracàs escolar i, junt amb les dificultats en el llenguatge escrit, és un dels trastorns de l'aprenentatge que ha suscitat més interès en els professionals de l'educació.

Els autors diferencien i se centren en dos tipus de dificultats, que si bé són diferenciades en el seu tractament teòric, estan íntimament relacionades: dificultats en l'execució de les operacions bàsiques (operacions de càlcul) i dificultats en el context de la resolució de problemes.

• Dificultats en el càlcul:

Segons els postulats de Jean Piaget, els nens a partir dels 6 o 7 anys tenen les capacitats de raonament i els conceptes lògics que els permeten operar matemàticament. Les noves teories descarten aquesta idea i proposen, tal com ho fa Resnick, que els nens a partir dels 3 anys desenvolupen un coneixement quantitatiu, on es desenvolupen les habilitats bàsiques. Aquests esquemes, anomenats protoquantitatius, són de tres tipus (de menor a major complexitat): de la comparació, increment-decrement i part-tot.

Hi ha dues posicions sobre com es desenvolupen les primeres destreses numèriques, el recompte. Una de més cognitiva, postula que hi ha un coneixement conceptual de recompte que precedeix l'adquisició d'aquesta habilitat. I una altra, que sostén que el recompte és un aprenentatge memorístic i mancat de sentit, en un primer moment, per anar donant, de mica en mica, a aquestes rutines continguts conceptuals.

Independentment de quina sigui la nostra postura al respecte, hi ha un acord en els principis sobre el coneixement conceptual del recompte:

- principi de correspondència d'un a un
- principi d'ordre estable
- principi de cardinalitat
- principi d'abstracció
- principi d'irrellevància

Els tres primers donen a l'infant les habilitats per al recompte mentre que els dos últims li permeten generalitzar aquestes operacions i per això es coneixen com a característiques no essencials del recompte.

Les estratègies que els nens segueixen per sumar es poden diferenciar des de les menys sofisticades a les més en l'ordre següent:

- comptar-ho tot

- comptar a partir del primer o a partir del més gran
- fets coneguts

En la resta, l'ordre és el següent:

- separació
- retrocompte
- compte progressiu
- fets coneguts

Els alumnes acostumen a disposar alhora de diverses estratègies disponibles per a l'addició i per a la substracció, en l'ordre evolutiu que tot just hem assenyalat.

Així, el coneixement de les operacions bàsiques sorgeix a partir del coneixement informal matemàtic que els nens adquireixen abans del coneixement formal.

Els diferents estudis han trobat que hi ha dos tipus de dèficits funcionals bàsics:

- dèficit procedimental: caracteritzat per estratègies menys madures, errors de recompte i execució lenta.
- dèficit en la recuperació de fets: caracteritzat per una representació atípica, errors de recuperació i temps de resposta no sistemàtics.

• **Dificultats en la resolució de problemes:**

Abans d'executar un problema s'ha de crear una representació de l'enunciat del problema en la memòria. Aquest procés de representació es duu a terme com a resultat d'una interacció complexa de processament de dos tipus:

- transformar les frases en proposicions que ens donarà com a resultat la creació d'un conjunt per a cada frase.
- activació de diferents superesquemes que ens donarà com a resultat que els conjunts es relacionin entre sí en una estructura part-tot, canvi, diferència.

L'explicació de les **dificultats** es donen **a partir de dos punts de vista:**

- **logicomatemàtic:** les dificultats sorgeixen quan no es compta amb prou coneixement, hi ha tres nivells per a cada categoria de problemes:
 - nivell 1: permet resoldre problemes en què la informació respecte als conjunts permet construir la representació del problema seqüencialment.
 - nivell 2: permet representar relacions entre conjunts utilitzant els superesquemes additius.
 - nivell 3: s'afegeixen les relacions part-tot a altres relacions ja presents.
- **lingüístic:** les dificultats sorgeixen per la manca de coneixement lingüístic per a entendre el llenguatge que s'hi inclou.

Segons el que acabem d'exposar, un programa d'intervenció eficaç ha de tenir en compte les dificultats tant des d'un punt de vista logicomatemàtic com lingüístic, tot incloent els següents components:

- ajudes externes (reescriptura)
- representació lingüística del problema (base del text)
- representació figurativa del problema (model de situació)
- raonament (planificació de la solució)
- revisió, avaluació i supervisió (ajudes metacognitives)

3.7.5. DIFICULTATS D'ATENCIÓ

Quan parlem d'atenció ens referim a la capacitat per a seleccionar, entre tots els estímuls del nostre entorn, aquells que són més rellevants segons els nostres objectius. Aquesta capacitat de selecció requereix que, alhora, siguem capaços d'inhibir la resposta atencional (perceptiva i/o motora) als estímuls que no són rellevants. És una capacitat, l'atencional, que evoluciona amb el temps. Com a mínim, hi ha tres nivells d'atenció: alerta o *arousal*, atenció selectiva i atenció sostinguda. En realitat, l'*arousal* és un procés més bàsic que l'atenció en si. D'altra banda, les diferències entre les dues formes d'atenció són relativament difuses. En tots els casos, entenem per atenció la capacitat per a assolir el nivell d'activació que requereix cada tasca i la capacitat per a seleccionar els estímuls rellevants davant dels no rellevants (atenció selectiva) durant tot el procés de resolució de la tasca (atenció sostinguda).

L.S. Vigotski i A.R. Luria sostenien que la capacitat per a seleccionar els estímuls rellevants i inhibir la resposta a estímuls que no ho són tenen lloc primerament en un context interpersonal i, progressivament i a través d'un procés d'interiorització, en un context intrapersonal. En el primer moment, els pares regulen, per exemple mitjançant la parla, la conducta dels fills o les filles. Podríem dir que el nen o la nena actua (atén) amb les seves mans i amb les paraules de l'altre; és una **acció conjunta**. Amb la qual cosa, com més ocasions tinguin els nens més petits de participar en accions conjuntes amb les persones que els en tenen cura, més possibilitats tindran per a desenvolupar un nivell atencional adient.

3.7.6. ALUMNES AMB TRASTORNS DE CONDUCTA

Els alumnes amb trastorns de conducta constitueixen un col·lectiu amb una realitat i una problemàtica molt concretes. Es tracta de nois i noies que, sense presentar els perfils clàssics d'alumnat amb necessitats educatives especials (retard en el desenvolupament relacionat amb discapacitats físiques, psíquiques i/o sensorials; malalties mentals), plantegen una situació personal particular que es manifesta amb greus trastorns de conducta. I aquesta realitat i problemàtica comporten un conjunt de necessitats molt específic i que cal abordar des d'una perspectiva interdisciplinària col·laborativa.

Actualment hi ha molts alumnes, especialment a l'etapa de l'Educació Secundària, que plantegen greus dificultats en el context en el que es troben (professorat; companys, ...). És des d'aquesta perspectiva que cada vegada més sovint ens trobem amb una demanda a la qual cal respondre, a partir d'un abordatge que no pot ser exclusivament educatiu.

Els diferents professionals dels àmbits psicopedagògic, social i de la salut intervenen, de forma coordinada, per tal de poder ajudar l'alumne amb trastorns de conducta a "comprendre" la seva problemàtica i facilitar-li eines per a transformar-la.

El psicopedagog és una figura fonamental en l'equip interdisciplinari de professionals que treballen amb els alumnes amb TC.

La situació contextual actual té una clara influència en la família, l'escola i la societat ("el discurs de la ciència ha anat prenent el relleu a la força de la raó"). I dins de la comunitat educativa hi ha una convicció pessimista generalitzada de què la conducta dels escolars d'ara és més problemàtica que en temps anteriors.

En l'aplicació del concepte **heteronomia** a l'educació dels nois i noies que presenten TC seguim les idees de Joan Carles Melich. El sentit argumental del concepte

d'heteronomia no s'ha d'entendre com una negació de l'autonomia, sinó que precisament és en el sentiment d'heteronomia on es fonamenta l'autonomia del subjecte. Hem de recuperar la idea que educar implica un compromís amb el món, amb l'altre. Fins i tot amb aquests altres que presenten TC. Educar en l'heteronomia és un repte difícil en la cultura del jo i de l'individualisme, ja que educar de manera heterònoma és ajudar el subjecte a apropiarse d'una responsabilitat i hospitalitat en relació amb l'altre. Així doncs, entenem l'educació com el procés que possibilita que els nois tinguin un sentiment d'heteronomia. Edificar amb els alumnes aquest sentiment és preparar-los per poder estar amb els altres: preparar-los per establir un vincle o llaç social amb els altres. Posseir aquest sentiment de pertinença a un grup és saber conviure i aprendre amb els altres.

Envers el **consentiment**, allò que fa que l'adolescent esculli consentir o no té a veure amb la possibilitat de reconèixer (o no) en el professional –i en l'equip– una implicació diferent de la que fins aquest moment ha experimentat amb altres adults. Percep, en primer lloc, que l'adult posseeix unes expectatives diferents sobre ell i, en segon lloc, que aquestes expectatives es mostren, s'expliciten d'una forma igualment diferent. El noi d'aquesta manera sap que forma part de les expectatives de l'altre i pot arribar, amb el suport de la confiança que progressivament es vagi instaurant, a convertir aquestes expectatives inicials incertes i inestables, en expectatives més estables, més segures. És un procés que condueix a una experiència de seguretat respecte a l'altre i del context que pot comportar que el noi es trobi en una disposició més favorable a avançar i ampliar el seu consentiment en aspectes que fins aleshores encara no havia atorgat.

3.8. LEGISLACIÓ I NORMATIVA VIGENTS EN EL SISTEMA EDUCATIU I MEMÒRIA I PLA D'ACTUACIÓ DE L'EAP NOU BARRIS

No volia acabar aquest capítol 3 de meu projecte de Pràcticum sense fer un esment especial a la legislació i normativa vigents amb què comptem com a directrius base per a realitzar la nostra tasca. En aquesta línia, un dels objectius plantejats des d'un inici per a desenvolupar el meu projecte va ser conèixer la legislació, normatives i documents vigents relacionats amb el sistema educatiu públic actual, envers l'Educació Infantil i Primària, l'Educació Secundària Obligatoria i l'Educació Especial.

Per al desenvolupament del meu projecte de Pràcticum II, adreçat a conèixer amb el major aprofundiment possible l'organització, funcionament i dinàmica de l'EAP Nou Barris -com a centre de pràctiques-, així com els Serveis Educatius Nou Barris en què es troba immers el centre, i per tal de conèixer la legislació i normativa vigents en el sistema educatiu, ha estat necessària una immersió en els documents corresponents, molt especialment en les seves referències envers l'atenció a la diversitat, el treball col·laboratiu i constructivista entre EAP, escoles i famílies i la inclusió de l'alumnat d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària i Educació Especial en el sistema educatiu ordinari i les eines de què disposem per a donar resposta a les necessitats educatives especials que puguin presentar els infants.

Igualment, ha resultat de gran rellevància l'accés a la Memòria dels Serveis Educatius Nou Barris pel curs 2010-2011 i al Pla d'Actuació dels Serveis Educatius Nou Barris pel curs 2011-2012.

He inclòs en l'**Annex 7** els articles que he considerat més rellevants envers la legislació i normativa vigent, així com un petit apartat final referent a la Memòria i el Pla d'actuació de l'EAP Nou Barris.

CAPÍTOL 4: PART PRÀCTICA

4.1. RAONS DE L'ELECCIÓ I PERTINENÇA

4.1.1. ANTECEDENTS

Al llarg dels estudis de la Llicenciatura de Psicologia, el món de l'Educació ha estat l'àmbit on més còmoda m'he sentit, el que m'ha produït major interès.

Així doncs, el propassat semestre vaig realitzar el Pràcticum I de Psicologia de l'Educació al centre Orienta. Es troba situat al barri de Sarrià de Barcelona, molt a prop de l'estació Reina Elisenda dels ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya.

És un equip de professionals de la psicologia, la pedagogia, la logopèdia i l'ensenyament. Atén les necessitats i problemàtiques dels nens i adolescents, així com dels ambients on aquestes persones es desenvolupen.

Els professionals del centre Orienta treballen de manera multidisciplinària, mitjançant intervencions clíniques, educatives, socials i preventives, i aborden cadascuna de les seves actuacions en cada cas des d'una perspectiva col·laborativa on es dona un paper primordial a la participació de les persones i els entorns implicats (pares i mares, professors, germans, companys, etc.).

Ofereixen exploració i avaluació, orientació diagnòstica i intervenció i tractament psicològic, logopèdic i pedagògic, així com orientació a pares i professors. Disposen d'aula d'estudi de 17:00 a 20:00 h. per a cobrir les necessitats dels diversos nivells educatius (Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat) amb supervisió individualitzada on els estudiants poden realitzar les seves tasques escolars, tant a l'aula d'estudi com mitjançant classes particulars individuals o en grup, amb l'ajut de professionals tant a nivell d'assolir continguts curriculars on els nens i adolescents presentin alguna dificultat com a nivell d'ensenyar-los i donar-los suport en el moment d'organitzar i planificar la feina. També s'hi organitzen grups-taller -adreçats a nens i adolescents- d'habilitats socials i comunicació, de tècniques d'estudi i lecto-escriptura, d'habilitats i estratègies per a un millor desenvolupament escolar, familiar i social i grups-taller adreçats a pares, així com xerrades a centres educatius.

Les meves tasques varen consistir en col·laborar amb la psicòloga i la logopeda del centre dins el marc de la intervenció oferida a un nen d'onze anys amb dificultats d'aprenentatge. Seguint les directrius d'aquestes professionals (que mantenien contacte col·laboratiu amb família i escola) vaig col·laborar en l'ajuda que el centre oferia al nen per a millorar les seves capacitats d'aprenentatge i també de la seva capacitat d'atenció, tot emfasitzant la millora del seu nivell d'autoestima.

Va ser aquesta una experiència molt enriquidora que vaig gaudir moltíssim i que em va servir al cap i a la fi per reafirmar els meus interessos cap a la Psicologia de l'Educació.

I per tal de conèixer el sistema educatiu i el treball que desenvolupen els professionals de l'educació per a millorar-lo, calia introduir-me, ni que fos pel curt període de temps que durarà el Pràcticum II, en la dinàmica professional desenvolupada en un EAP.

Després de la meva primera experiència dins la Psicologia de l'Educació al centre Orienta necessitava conèixer un ventall més ampli d'actuació, com és el que l'EAP Nou Barris ofereix a l'educació dels nens i adolescents, a les escoles i a les famílies dels/les nois/es.

4.1.2. ELECCIÓ DEL TEMA DE RECERCA

El tema de recerca que he escollit pel desenvolupament del meu projecte de Pràcticum II és: **Rellevància de la intervenció educativa i l'assessorament psicopedagògic de l'EAP Nou Barris en la millora de la dinàmica i el funcionament dels centres escolars.**

Al llarg dels meus estudis de Psicologia, i més concretament en l'àmbit de la Psicologia de l'Educació, he esdevingut coneixedora de fins a quin punt els professionals de l'educació (mestres, psicopedagogs i psicòlegs de l'educació) podem ajudar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge i/o problemes conductuals a desenvolupar amb el major nivell d'èxit possible les seves capacitats i competències bàsiques, oferint-los el nostre suport davant l'enfrontament dels seus punts febles i les dificultats que presenta l'alumnat i el nostre encoratjament davant els aprenentatges i les millores de conducta que de mica en mica assoleixen els infants. Aquest coneixement en l'àmbit educatiu que m'ha ofert la Llicenciatura de Psicologia m'ha fet especialment sensible a la nostra labor com a psicòlegs que pot ajudar tant els alumnes com els seus mestres i famílies a millorar les capacitats i competències en els processos d'ensenyament-aprenentatge que presenten els nens i les nenes a l'escola a les etapes d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària, així com a la resta d'àmbits de la vida quotidiana.

Els professionals de l'educació treballem des d'un marc teòric constructivista, col·laboratiu i sistèmic amb la resta de professionals i amb les famílies dels infants que presenten dificultats d'aprenentatge i/o conductes disruptives. D'aquesta manera garantim al màxim l'èxit en la nostra pràctica professional.

A les acaballes de la llicenciatura, i després de la meva primera experiència en pràctiques també dins l'àmbit de l'educació, crec molt adient per continuar la meva formació realitzar el Pràcticum II en un Equip d'Assessorament Psicopedagògic per tal de conèixer una mica més a fons la posada en pràctica dels serveis que ofereix a la resta de persones immerses a la comunitat educativa, de les seves funcions i objectius i de la dinàmica de les seves actuacions. Considero del tot rellevant i imprescindible el paper que assumeixen els Serveis Educatius en el sistema educatiu, i més concretament, el meu centre de pràctiques (l'EAP Nou Barris) i la resta dels Serveis Educatius Nou Barris (ELIC i CRP), que amb les seves actuacions contribueixen activament a la millora de la qualitat de l'ensenyament, en centres ordinaris i d'educació especial, tant públics com concertats, en les tres etapes educatives: Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria, trobant solucions adequades i viables per a enfrontar el creixent problema d'inadaptació i fracàs escolar.

Els professionals dels Serveis Educatius Nou Barris atenen les demandes d'atenció a casos individuals, a alumnes amb dificultats d'aprenentatge, retard del desenvolupament, conductes disruptives, desajustos emocionals i relacionals, etc. Contribueixen al foment de la llengua catalana com a eina de cohesió social i ofereixen als docents -prioritàriament als docents de la zona- els recursos necessaris per a actuar de la manera més eficient i eficaç possible. Analitzen la situació de

l'alumne amb dificultats en el marc de l'escola i de l'aula, amb la finalitat de proporcionar orientacions i instruments de treball als mestres que l'atenen, per tal d'aconseguir una millora en el problema plantejat a la demanda. Actuen de manera constructivista, col·laborativa i sistèmica junt amb tots els agents implicats en els processos d'ensenyament-aprenentatge i també actuant com a coordinadors entre els professionals de l'àmbit educatiu entre sí i amb els professionals responsables dels recursos disponibles envers serveis externs, l'actuació dels quals necessita el sistema educatiu per a poder atendre casos concrets, com ara els Serveis Socials per atendre de manera col·laborativa casos de negligència familiar.

Per tot l'exposat he escollit desenvolupar les meves pràctiques de la Llicenciatura en l'àmbit de l'Educació i més concretament a l'EAP Nou Barris, de la ciutat de Barcelona.

4.2. MARC TEÒRIC: DES D'UN ENFOCAMENT TEÒRIC COL·LABORATIU, CONSTRUCTIVISTA I SISTÈMIC DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Per tal d'abordar les dificultats d'aprenentatge, dificultats d'atenció i problemes de comportament que acabem de comentar en el capítol anterior i per tal de donar resposta a les necessitats educatives especials que presenten alguns alumnes, hem de desenvolupar les nostres actuacions envers els diversos casos des d'una perspectiva teòrica col·laborativa, constructivista i sistèmica.

El **constructivisme** manté que l'activitat física i mental que desenvolupa el nen és el que li permet desenvolupar-se progressivament, sentir i conèixer-se a sí mateix i a la realitat del seu entorn, com a resultat de l'activitat del subjecte en relació al medi que l'envolta.

L'opció bàsica que assumeix la concepció constructivista és l'ensenyament guiat i adaptatiu que proposa fer front a la diversitat mitjançant la utilització de mètodes d'ensenyament diferents en funció de les característiques individuals dels alumnes. Proposa mètodes d'ensenyament diferenciats per a la totalitat de l'alumnat dintre del currículum comú.

Algunes idees bàsiques d'aquesta concepció, com ara la necessitat de partir del nivell inicial de l'alumne (coneixements previs), conceptes com el de l'ajut contingent, plasticitat o adaptació de la intervenció pedagògica a l'activitat de l'alumne, el grau de desenvolupament o capacitat general de l'alumne, la motivació per aprendre (significativament), així com els seus interessos personals són, entre d'altres, coincidents amb el plantejament de l'ensenyament adaptatiu.

El nen participa activament en la construcció de la realitat que coneix i cada canvi o avenç que realitza en el seu desenvolupament suposa un canvi en l'estructura i organització dels seus coneixements.

El marc teòric de referència del model educacional constructivista d'intervenció psicopedagògica integra de forma jeràrquica els principis de la concepció constructivista:

1. Educació escolar

- La naturalesa social i la funció socialitzadora de l'educació escolar, l'educació escolar és una pràctica social complexa amb una funció clarament socialitzadora.

- L'educació escolar i els processos de socialització i de construcció de la identitat personal

- Activitat constructiva, socialització i individuació.

2. Construcció del coneixement a l'escola: el triangle interactiu

- El paper mitjancer de l'activitat mental constructiva de l'alumne, com a element mitjancer de l'ensenyament i de la seva incidència sobre l'aprenentatge.

- Els continguts escolars: sabers preexistents socialment construïts i culturalment organitzats

- El paper del professor: guiar i orientar l'activitat mental constructiva dels alumnes cap a l'assimilació significativa dels continguts escolars.

L'ensenyament que prové del mestre, a més de potenciar l'activitat mental constructiva de l'alumne, també l'orienta per tal que els significats construïts s'acostin progressivament als significats que vehiculen els continguts escolars. Aquesta construcció del coneixement, així doncs, no la fa l'alumne tot sol, sinó que esdevé un procés de construcció conjunta de mestres i alumnes sobre els continguts escolars.

3. Processos de construcció del coneixement (l'aprenentatge significatiu: naturalesa i condicions; significat i sentit en l'aprenentatge escolar; l'aprenentatge significatiu i el procés de construcció, modificació i reorganització dels esquemes de coneixement) i mecanismes de influència educativa (la influència educativa del professor i l'ajustament de l'ajuda pedagògica; la influència educativa dels companys; context institucional i influència educativa).

Els objectius d'aquesta intervenció són atendre a la diversitat de capacitats / competències, interessos i motivacions dels alumnes. Les fases i instruments de la intervenció són:

1. Derivació del cas, demanda d'intervenció i avaluació de la situació.

El procés comença amb la presentació del full de demanda per part dels mestres a l'equip psicopedagògic. L'equip docent presenta una sol·licitud d'intervenció envers un problema observat (d'aprenentatge i/o conductual) en un alumne en concret i l'equip psicopedagògic avalua la situació.

2. Avaluació de les competències de l'alumne (observació i entrevista).

L'equip psicopedagògic utilitza l'observació en classe i en el pati de l'alumne i l'entrevista amb el mestre, els pares i l'alumne, així com les proves psicopedagògiques, per a elaborar el diagnòstic psicopedagògic.

3. Devolució de la informació i propostes de treball.

Aquest és el darrer pas del procés diagnòstic. Aquesta devolució es fa mitjançant una entrevista on s'interpreten els problemes diagnosticats i s'indiquen les orientacions del treball a realitzar. L'objectiu de l'entrevista de devolució és establir un programa de treball per l'alumne.

4. Seguiment del procés: treball que realitzen els psicopedagogs conjuntament amb els mestres per avaluar l'adequació del programa elaborat i decidir les actuacions pedagògiques futures a seguir.

Hem de considerar l'alumne com un subjecte d'aprenentatge, capaç d'elaborar el seu propi coneixement mitjançant la seva activitat i reflexió interna.

Així, s'estableix la relació entre les característiques de la personalitat i l'aprenentatge escolar per establir explicacions a les diferències individuals i dins d'aquest àmbit s'estudien de forma rellevant els estils cognitius: dependència/independència de camp, reflexivitat/impulsivitat, simplicitat/complexitat, flexibilitat/rigidesa, així com la relació estable i consistent existent entre el nivell d'ansietat i el rendiment dels subjectes en la resolució de problemes, la incidència en l'aprenentatge del grau en què el subjecte percep que té control sobre el seu entorn i els esdeveniments que li passen (locus de

control) i el grau en el qual es considera capaç d'assolir un cert nivell d'execució o l'autoeficàcia (conjunt de creences que una persona té respecte a la pròpia habilitat per a assolir metes en situacions específiques). En aquesta línia destaquem que la millor disposició per a l'aprenentatge respon a patrons en els quals la persona atribueix l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge a causes internes, variables i controlables. L'autoestima, l'autoconcepte o l'acompliment de les expectatives dels alumnes incidiran en la seva motivació per aprendre.

El coneixement previ de què disposa el subjecte (es distingeix entre subjectes novells i subjectes experts), que pot ser rellevant per a la realització d'una tasca o d'un nou aprenentatge. La diferència entre experts i novells és la diferència de coneixements. Aquesta diferència de coneixements no és únicament quantitativa, sinó també qualitativa. Hem de considerar l'alumne com un subjecte d'aprenentatge, capaç d'elaborar el seu propi coneixement també mitjançant la col.laboració amb els altres (professors, pares, companys més experts –interacció entre iguals-).

En aquesta línia emfasitzem la relació entre mestres i alumnes i la seva importància en la construcció del coneixement dels nens. La influència educativa que exerceix el mestre amb les seves orientacions és de vital importància. Aquest promou el desenvolupament quan aconsegueix portar l'alumne a través de la zona de desenvolupament pròxim (ZDP), i converteix en desenvolupament real tot el que al principi és desenvolupament potencial, que requereix la intervenció d'altres per a ser actualitzat. L'actuació conjunta entre mestre i alumne al voltant d'una tasca o un problema porta a la competència autònoma de l'alumne. En aquesta línia, el triangle interactiu format per l'alumne, el contingut i el mestre esdevé el nucli dels processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a l'escola.

A banda de les relacions mestre/alumne – alumne/mestre, hem de tenir en compte les relacions que tenen els alumnes entre si perquè aquest tipus de relacions ajuden igualment als nens a construir coneixement, a banda de resultar molt importants en el desenvolupament de la socialització dels nens. I com en tot tipus d'interacció hem de donar més importància a la qualitat de les relacions que a la seva quantitat. En l'escola, a part d'assolir una sèrie de conceptes, és important adquirir una sèrie de valors: solidaritat, companyonia i respecte per la diversitat. Els alumnes que tenen dificultats en unes determinades àrees, poden resultar tenir avantatges respecte altres companys seus en altres àrees, és important que aprenguin a ajudar-se entre ells.

Per tal de determinar la naturalesa de la interacció entre els alumnes i per establir la relació entre el tipus d'estructura organitzativa i el nivell del rendiment assolit pels alumnes participants es distingeixen tres formes d'organització social en les activitats d'aprenentatge escolar:

- En una activitat cooperativa els alumnes persegueixen el mateix objectiu comú per tots ells i cadascuna de les fites assolides per cada participant beneficien la resta dels membres del grup.
- En una activitat competitiva allò que beneficia en la resolució d'una tasca determinada un dels participants perjudica la resta dels membres del grup amb qui està associat competitivament.
- En una activitat individualista cada participant persegueix uns resultats determinats de forma individual, sense tenir en compte els objectius ni els resultats de la resta de participants, els quals seran irrellevants.

L'estructura cooperativa afavoreix les relacions més positives (respecte, atenció, simpatia), més que les de l'estructura competitiva o la individualista, i si bé el nivell de

rendiment dels participants en les activitats d'aprenentatge dins l'estructura cooperativa és també superior al de les estructures competitiva i individualista, hem de tenir en compte que hi intervenen moltes variables i que hem de tenir en compte què ocorre en cada estructura per separat, les interaccions que s'hi estableixen, que són les que explicaran realment els diferents resultats obtinguts. Dins de l'organització cooperativa trobem:

- l'aprenentatge tutelar, on un alumne més expert instrueix a un/s altre/s de més novell/s.
- l'aprenentatge col·laboratiu entre iguals, on un grup d'alumnes novells treballen junts en el desenvolupament i resolució d'una tasca.
- l'aprenentatge cooperatiu, caracteritzat per la igualtat entre el nivell de coneixements dels alumnes participants i per una mutualitat (grau de bidireccionalitat en les interaccions) variable.

Davant una dificultat, un alumne pot demanar ajut a un igual o bé arribar a resoldre la dificultat tot sol. En cas que demani ajut, el nivell de rendiment en la realització de la tasca dependrà de la qualitat d'elaboració de l'ajut donat, del moment en què aquest ajut arribi i de les interaccions que tinguin lloc al llarg de l'activitat de grup.

No podem dir que hi hagi alumnes més intel·ligents que d'altres sinó que utilitzen diferents recursos per construir coneixement. La intel·ligència és quelcom dinàmic que es crea en un context històric, social i cultural concret, i a través de la interacció amb els altres. L'ésser humà és un ésser social, que es troba inserit dintre d'una societat i entorn concret, és per això que s'han de considerar els processos que porta a terme per a realitzar nous aprenentatges com a quelcom que es dona en una interacció amb les persones i els esdeveniments del seu entorn.

Així, a més de la concepció constructivista que acabem de comentar, tenim com a referència teòrica la interpretació sistèmica de la realitat, això és, la valoració de les relacions i els intercanvis que es produeixen en cadascuna de les escoles entre les persones i entre els diferents equips. Entenem que existeixen una sèrie de sistemes oberts en relació contínua entre ells. En aquesta línia veiem les relacions que s'estableixen entre mestres i nen, psicopedagogs i mestres, psicopedagogs i nen, psicopedagogs i família i psicopedagogs, mestres, família i nen alhora.

És molt rellevant la col·laboració que existeix entre mestres i psicopedagogs i no podem arribar a l'èxit en la nostra intervenció sense que existeixi una col·laboració ben estreta entre mestre i psicòleg. Els psicopedagogs són complementaris dels mestres per resoldre, discutir i aconseguir millores d'aprenentatge i/o conductuals del nen, necessitem la informació i coneixements dels mestres, hem de mantenir una estreta i eficaç col·laboració des del principi del procés d'intervenció. Tanmateix donem una gran rellevància a les col·laboracions mestres-psicopedagogs-família-alumne.

Igualment, destaquem la importància de la devolució de la informació del diagnòstic i al seguiment del procés. Tant l'objectiu del diagnòstic psicopedagògic (trobar indicadors per orientar el procés educatiu dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge i/o relacionals) com la importància d'un diagnòstic en el qual s'ha fet participar de forma activa al mestre són dos punts que tenim en compte en la devolució de la informació. Aquesta devolució és realitza mitjançant una entrevista entre psicòleg i mestre on s'assenyala la interpretació dels problemes diagnosticats i també les orientacions del treball a realitzar. L'objectiu de l'entrevista de devolució és, doncs, establir un programa de treball per l'alumne, el psicopedagog dissenya una proposta educativa conjuntament amb el mestre, en funció del motiu de la demanda i la interpretació del problema inicials.

La devolució sempre s'iniciarà comentant els aspectes positius de l'alumne que considerem que afavoreixen l'aprenentatge i/o la millora conductual, tot tenint en compte la metodologia del mestre i dins el context de l'aula. Si fos necessari, a banda de l'anàlisi de la situació del nen en el context escolar, també s'informaria sobre la situació familiar.

Tanmateix, creiem oportú que s'informi dels continguts (situació escolar i personal) d'aquesta devolució a l'alumne, quan el nen és prou gran. D'aquesta manera es pretén que aquest nen en prengui consciència i s'involucri de forma activa en la resolució del/s problema/es i esdevindrà així el protagonista del seu creixement personal.

D'igual forma, també s'informa a la família del nen amb una entrevista de devolució en la qual s'explica el procés educatiu de l'alumne i s'informa de les actuacions pedagògiques que es duren a terme. També s'estableixen uns compromisos entre psicòleg i família sobre l'actuació a seguir envers les prescripcions sobre aspectes relacionals, educatius i organitzatius.

Quant al seguiment del procés, els considerem elements importants, que ens donen molta informació, l'entrevista amb el mestre i l'observació de l'aula. Aquest seguiment el realitza el psicòleg junt amb el mestre per tal d'avaluar la idoneïtat del programa elaborat i establir futures actuacions pedagògiques. També s'informarà sobre el cas al mestre del nen del curs següent. El psicopedagog mantindrà reunions periòdiques amb el tutor del nen i sempre que fos possible, procurarem comentar el seguiment de l'alumne amb tots els mestres que treballin simultàniament amb ell, per tal de mantenir criteris d'actuació comuns.

Així com la **psicologia de l'educació** té com a objectiu estudiar, explicar i comprendre els processos de canvi comportamental que es produeixen en les persones com a conseqüència de la seva participació en **activitats educatives en un sentit ampli** (escola, família, televisió, etc.), la **psicologia de la instrucció** és una disciplina pont de caràcter aplicat, situada entre la psicologia i l'educació escolar, que té com a objectiu estudiar, explicar i comprendre els processos psicològics de canvi comportamental (principalment vinculats a processos d'aprenentatge, desenvolupament i socialització) que es produeixen en les persones com a conseqüència de la seva participació en **activitats educatives de naturalesa escolar**. Aquesta disciplina també estudia els factors i les variables o dimensions de les situacions educatives escolars relacionades de forma directa o indirecta amb els processos de canvi esmentats. La psicologia de la instrucció forma part de la psicologia de l'educació. Aquesta disciplina es compromet en l'elaboració d'una teoria educativa escolar de base científica i en la configuració d'una pràctica adient. Aquest compromís atorga a la psicologia de la instrucció el caràcter de disciplina pont de caràcter aplicat i la fa abordar els seus estudis amb una dimensió triple:

- **Dimensió teórico-conceptual:** que pretén elaborar una teoria que permeti comprendre i explicar els processos educatius escolars.
- **Dimensió tecnològico-projectiva:** l'objectiu de la qual és contribuir al disseny de situacions o d'activitats educatives capaces d'induir o de provocar determinats processos i tipus de canvi en les persones que hi participin (activitats d'ensenyament-aprenentatge, procediments d'avaluació dels aprenentatges, elecció de materials didàctics o del pla d'estudis, estratègies d'atenció a la diversitat).
- **Dimensió técnico-pràctica:** orientada vers la intervenció i la resolució de problemes concrets que sorgeixen en la posada a punt o en el desenvolupament d'activitats educatives escolars.

Ignorar la dimensió teòrica equival a convertir la psicologia de la instrucció en un camp d'aplicació de la psicologia. Si les dimensions ignorades són la projectiva, la pràctica o totes dues només es fa servir per a aprofundir, ampliar o posar a prova les teories psicològiques.

En aquesta línia, des del moment en què s'endega el procés d'assessorament psicopedagògic tenint en compte l'anàlisi del punt de partida dels alumnes a qui es dirigeix l'experiència i s'estableixen conjuntament (psicòleg/psicopedagog i mestres) uns objectius assolibles, tenim en compte la dimensió teórico-conceptual o teórico-explicativa de la psicologia de la instrucció perquè d'aquesta manera es pretén comprendre els processos educatius que facin possible que els nens assoleixin els objectius curriculars establerts i que es relacionin aquests objectius amb els nivells actuals assolits pels nens.

Quant a la dimensió tecnològic-projectiva es tracta de l'elecció dels materials didàctics i les estratègies d'ensenyament-aprenentatge adients per a donar suport als alumnes amb necessitats educatives especials i els mitjans o procediments per avaluar i efectuar el seguiment dels resultats obtinguts en la seva posada en pràctica.

La dimensió técnico-pràctica consisteix en la planificació i el desenvolupament de l'experiència.

D'altra banda, treballem des d'una perspectiva multidisciplinària atès que cadascun dels membres que hi participen en la posada en marxa de les actuacions adreçades a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge (psicòleg/psicopedagog i mestres) aportaran les seves experiències i coneixements en diverses àrees d'estudi d'aquests processos, com ara de caire didàctic, psicològic, educacional, o de socialització, així per exemple les activitats de treballs per projectes inclouran el respecte mutu i les estratègies de cooperació. També donem importància al context dins el qual tenen lloc les actuacions, a l'aspecte ecològic postulat per Bronfenbrenner, atès que analitzem el punt de partida dels alumnes a qui es dirigeix l'experiència dins el moment actual del cicle i de l'escola en el seu conjunt, amb la qual cosa es tenen en compte totes les persones que pertanyen a aquest entorn escolar.

4.2.1. Aproximació ecològica al desenvolupament humà de Bronfenbrenner

El 1979 el psicòleg nord-americà U. Bronfenbrenner va publicar el seu llibre *Ecología del desarrollo humano* en el qual defineix la seva perspectiva envers el desenvolupament inspirada en la teoria sistèmica. Bronfenbrenner parteix de la idea que el desenvolupament dels nens està situat en instàncies o institucions (la família, l'escola, els grups d'amics o d'esbarjo, etc.). Les anomena *àmbits* (en anglès, *settings*). En cada un d'aquests àmbits, el nen és iniciat en *activitats* típiques, teixeix *relacions amb les persones* (adults o nens) i, al mateix temps, comença a desenvolupar *rols socials*. Bronfenbrenner assenyala que cada àmbit és una modalitat de vida i d'experiències i que el desenvolupament consisteix a integrar-les harmònicament al llarg de la vida. Els dos àmbits que acullen el nen més primerencament són la família i l'escola.

Cada àmbit en què el nen es troba immers Bronfenbrenner l'anomena **microsistema**. Tanmateix, l'autor anomena **mesosistema** el conjunt de microsistemes i a les relacions que s'estableixen entre si.

Lligada a la noció d'àmbit com a ubicació i a la multiplicitat dels que acullen el nen simultàniament o successivament, Bronfenbrenner introdueix la noció de *transició ecològica*, la qual es dona cada vegada que el nen entra en un àmbit nou. Una transició ecològica es caracteritza per un canvi en les activitats, relacions i rols de les persones que implica cada àmbit.

La transició ecològica primordial és, evidentment, el naixement. No solament per a la criatura sinó igualment per als pares. Unes altres transicions ecològiques típiques de la primera infància i segona infància són l'entrada a l'escola, el pas pels diversos graus d'aquesta, un trasllat de localitat (emigració en el cas més extrem), una separació familiar (mort o divorci), un internament hospitalari, les vacances, etc.

Dins la concepció ecològica del desenvolupament, les transicions són un esdeveniment no solament normal sinó potencialment positiu i s'han de conduir de manera que impulsin el desenvolupament psicològic del nen. La transició ecològica és inherent a l'ampliació del teixit de relacions humanes, a la diversificació d'activitats i rols, és l'element clau en l'expansió del nínxol ecològic.

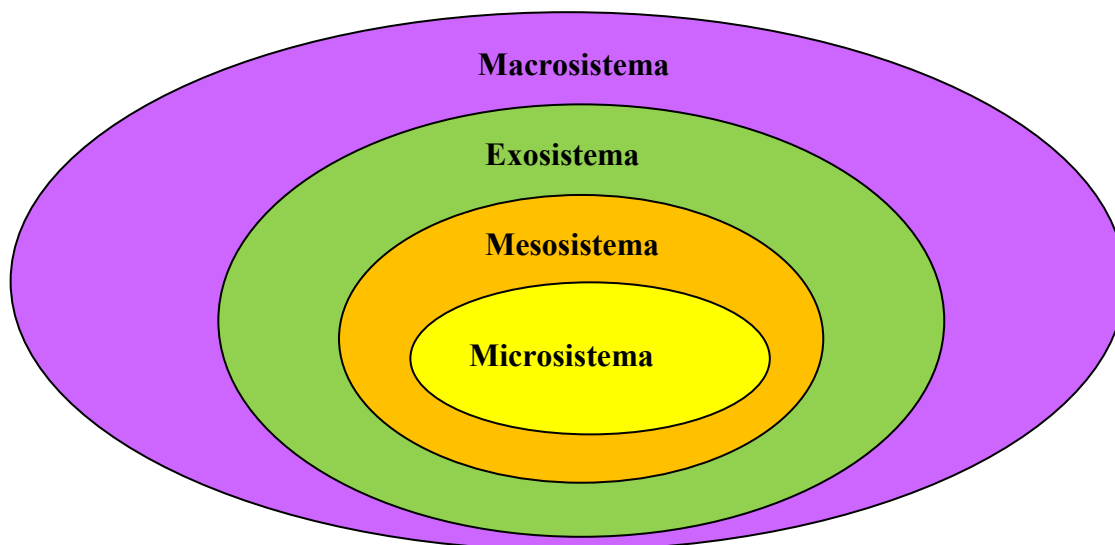
Hi ha altres àmbits, fora de l'experiència del nen, que exerceixen influència indirecta en el seu desenvolupament. Un exemple evident és el del treball dels pares. No solament el fet que els pares treballin fora de casa incideix en la primera educació dels nens (prestacions de "cangurs", dosificació del temps d'atenció personal, etc.) sinó que els avatars propis del món laboral repercuteixen dia a dia en l'organització de la vida familiar i la relació dels pares amb els seus fills. Aquests àmbits inaccessibles al nen, però amb influència en el seu desenvolupament constitueixen per a Bronfenbrenner l'**exosistema**. Un altre cas típic d'àmbit pertanyent a l'exosistema és la televisió.

Finalment, hi ha un últim cercle al voltant del procés de desenvolupament: és el constituït per les institucions socials a gran escala -polítiques, religioses, professionals- que influeixen en la legislació i en l'organització de la vida dels ciutadans. És el **macrosistema**. Connectat als àmbits polític i econòmic hi ha el sistema de valors socials que orienta globalment l'activitat social: metes desitjables, activitats preferibles per a aconseguir-les, etc. Per exemple, la nostra elaboració ideològica sobre els drets dels nens i sobre el valor social del treball s'ha traduït en una legislació sobre l'escolaritat obligatòria; en un altre ordre, les polítiques de foment de natalitat o de control d'aquesta també obeeixen consideracions socioeconòmiques i ideològiques. És immediat veure la relació que aquests i altres temes guarden amb el desenvolupament de les persones.

El desenvolupament humà és el procés pel qual la persona adquireix una concepció més àmplia, diferenciada i vàlida del seu medi de vida (entorn ecològic); es fa més motivada i capaç de realitzar activitats que revelin les propietats d'aquest, les mantingui o les reestructuri, en la seva forma i en el seu contingut, en nivells de complexitat semblant o superior.

U. Bronfenbrenner

Esquema de la perspectiva teòrica sistèmica:



4.2.2. La socialització en l'àmbit escolar

La psicologia del desenvolupament està plena d'estudis sobre el període escolar de la primera infància, la segona infància i adolescència. Una immensa majoria d'aquests estudis s'ha centrat en la repercussió que per al desenvolupament cognitiu (és a dir, rendiment escolar) té el pas per la llar d'infants i, sens dubte, pels diversos graus de l'escolarització. Pocs estudis tracten directament del tema de la socialització.

Un dels efectes més interessants de la socialització escolar és que la criatura s'inicia en nous *rols socials*; nous per a ella respecte als familiars. Els rols són maneres d'actuar típiques, i també inclouen *expectatives* sobre pautes d'actuació. Per tant, la criatura s'inicia en els rols quan actua tal "com s'espera" d'ella: compleix les normes, es fa que s'adoni de les equivocacions, es veu obligada a justificar-se, etc. Les expectatives dels adults respecte als infants estan dictades per la cultura, és a dir, remet en definitiva a l'ordre simbòlic: una ordenació o regulació convencional de les relacions i de la formalitat impregnada de valors arbitraris i vigents per conveni.

El sistema preescolar, i molt més l'escolar, són un flux intens de significacions culturals, que ho són sense que els actors (els mestres en particular) en siguin conscients. L'organització del temps dins l'àmbit escolar, la disposició dels espais (fins i tot el mobiliari) remet d'entrada al significat que té el treball i els seus requisits d'ordre i disciplina. L'esbarjo (el joc i la desregularització que comporta) té el seu lloc "a l'exterior", al pati. L'escola cultiva una gamma d'*aptituds* mentals: les que considera útils amb vista a un rendiment socioprofessional. De la mateixa manera, fomenta *actituds* entre els infants. La competitivitat és una de les actituds que se sol presentar com a prototípica. La sociologia de la cultura ha assenyalat que aquests hàbits i actituds són aquells que típicament alimenten la nostra cultura occidental guiada per principis de racionalitat i eficiència productiva, en altres paraules, per principis fortament dictats pel *macrosistema*.

El sistema escolar no solament socialitza els hàbits i modes d'actuar sinó que també *socialitza la ment*, això és, dóna forma i contingut a tot el domini dels *coneixements útils* i aplica rigorosament les formes (socials) de la ciència i del saber. Successivament, imposa artificis de representació, com mapes, diagrames, taules, figures, notacions, quadres a entrada doble o múltiple, etc. En la **perspectiva vygotskyana**, tots aquests procediments són **instruments de mediació semiòtica**, és a dir, són els que permeten *donar significat* als fenòmens del món natural: físics, químics, biològics i també aquells de les ciències humanes com la història, la sociologia i la psicologia.

La perspectiva sociocultural inspirada en els treballs de Vigotski i els seus col·laboradors postula el desenvolupament mediat, amb l'educació com a factor fonamental en l'explicació del desenvolupament humà, i qüestiona, així doncs, la perspectiva que postula el canvi evolutiu humà com a procés necessari, postulada per Piaget. L'autor entén aquest procés evolutiu com a necessari, que implica uns canvis globals, duradors i irreversibles en la conducta de les persones. Tanmateix, es tracta de canvis universals, això és, canvis comuns a tots els éssers humans, amb independència dels contextos físics i socials concrets en què els subjectes es desenvolupen. Segons aquesta perspectiva el desenvolupament psicològic esdevé un procés de canvi natural i espontani, fora de control i la consciència de les persones, i necessàriament de forma paral·lela al procés de canvi provocats per factors de tipus biològic (canvis programats genèticament). Certs mecanismes de funcionament psicològic vinculats a la dotació genètica garanteixen l'evolució progressiva i regular de les capacitats de les persones a través, per exemple, amb els mecanismes d'assimilació, acomodació i equilibració postulats per Piaget. Aquesta perspectiva del desenvolupament humà inclou en darrer terme els canvis provocats per factors provinents de l'experiència de caràcter genèric i universal respecte a l'entorn físic. L'experiència social, l'intercanvi i la comunicació amb altres persones, no es valoren com a especialment rellevants ni determinants en el procés de desenvolupament. El procés evolutiu és quelcom fonamentalment interna i individual que es produeix de dins enfora. Des d'aquest punt de vista l'educació no constitueix un factor determinant per al canvi evolutiu de la persona, com a molt, els processos educatius poden afavorir una certa acceleració, sempre que s'adeqüin a la dinàmica interna del canvi evolutiu.

I si bé segons la perspectiva sociocultural és el codi genètic dels éssers humans el factor que els dota de la plasticitat i del grau de capacitat d'aprenentatge molt superior a la resta d'animals, és tanmateix aquest codi genètic el què atorga les persones la capacitat de rebre i organitzar les experiències dins una cultura, i mostrar-la a les noves generacions. Així, els nens neixen amb un alt grau d'immaduresa i una gran dependència vers els adults i serà gràcies a la seva experiència i la seva interacció amb les persones més expertes que aniran assolint les diferents aptituds necessàries a la vida quotidiana.

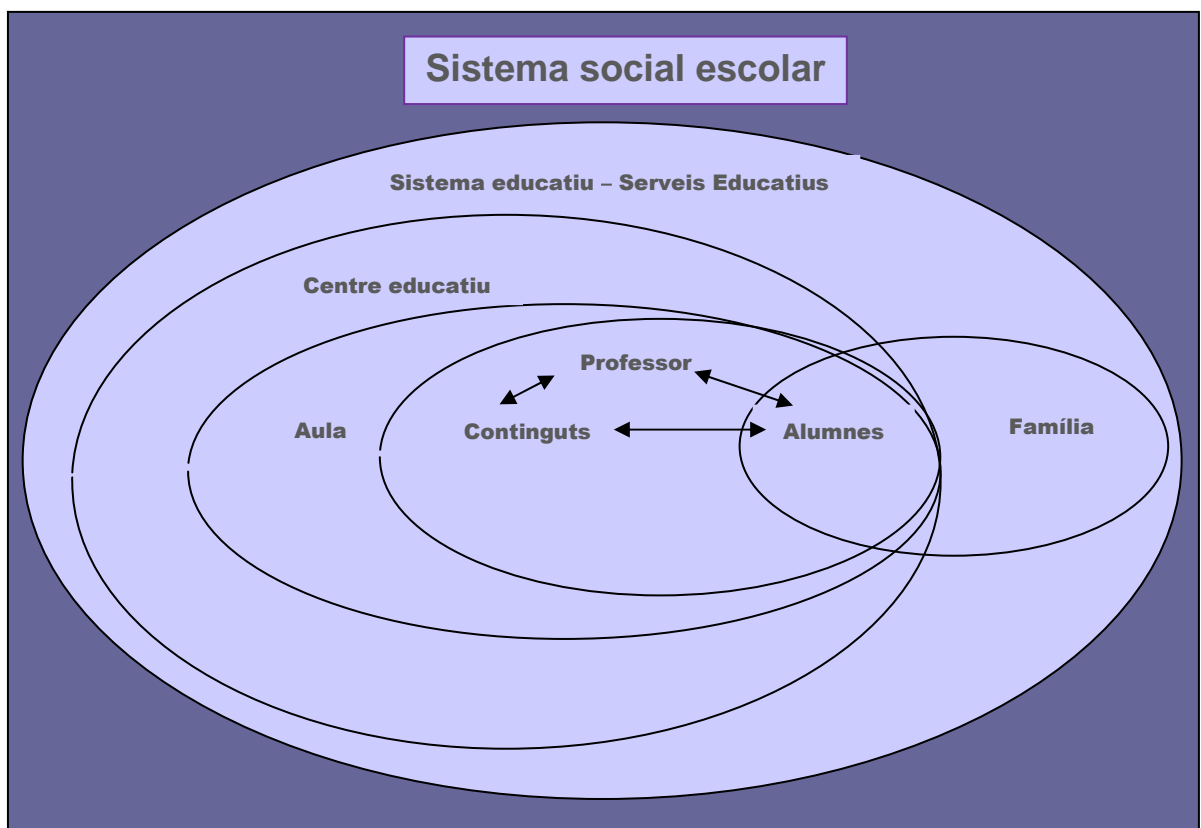
L'educació, sigui en l'escola (educació formal), en la família o en algun altre entorn d'educació no formal, fa possible que els nens observin i s'incorporin a models d'activitats progressivament més complexos, amb la guia directa de persones més expertes (pares, mestres, germans grans, amics de la classe més experts), i puguin més endavant practicar aquestes activitats de forma autònoma. L'educació esdevé d'aquesta manera el pont entre cultura, aprenentatge i desenvolupament.

Hem de recordar especialment la noció de la metàfora de la bastida, de Bruner, en principi es tracta d'una descripció de l'actuació d'un educador dins el context

d'interacció didàctica amb un aprenent per tal de resoldre de forma conjunta una tasca complexa pel nen petit.

Els docents han de promoure el desenvolupament dels seus alumnes mitjançant la interacció social entre mestre i alumne, per exemple amb la participació de la mestra en la realització del dibuix que estigui realitzant el nen donaria suport i ajut explícit d'una persona experta vers una altra que està tot just començant el seu procés d'aprenentatge escolar, la qual cosa constituiria quelcom decisiu per al foment del desenvolupament del nen. Si la mestra, en comptes d'esperar que el nen assoleixi tot sol les eines cognitives necessàries per tal de representar una casa en un dibuix, se li acostava i li ensenya a dibuixar per exemple quadrats i triangles, el nen podria integrar més ràpid i fàcilment els quadrats, els triangles, els cercles i les línies i ser capaç de dibuixar ben aviat la seva versió plàstica d'una casa de xocolata. I aquesta interacció entre mestra i nen seria encara més necessària i de cabdal importància si es tractés d'un nen amb necessitats educatives especials o de classes de suport, atès que aquests nens encara necessiten més suport de les persones que els eduquen i que en tenen cura.

En resum, l'educació esdevé una peça cabdal dins el procés de desenvolupament, no podem considerar educació i desenvolupament com a processos independents, l'educació es converteix en el motor principal del procés de desenvolupament humà.



4.3. INFORMACIÓ BÀSICA I MATERIALS

Tal com he indicat al llarg del meu projecte de Pràcticum II, la meva tasca ha estat observar les actuacions del meu tutor extern en els centres que atén, i també el seu paper desenvolupat a les reunions de l'EAP Nou Barris i amb el CSMIJ, i també dins el context de les Comissions Socials i les Comissions d'Atenció a la Diversitat dels centres.

A partir de les demandes rebudes pels mestres tutors o mestres d'educació especial que atenen els alumnes, el meu tutor utilitza les següents eines de valoració:

• Entrevista inicial amb el tutor i/o mestra d'educació especial

Aquesta entrevista té com objectiu establir un rapport positiu amb els/les mestres, que val a dir, atès que el meu tutor coneix des fa temps els docents, aquest tipus de relació ja està ben establerta.

A més, serveix per a:

- Recollir la informació que tinguin els/les mestres envers els següents aspectes: adaptació de l'alumne a l'escola i hàbits, aspectes relacionals i informació referent a l'avaluació que el docent fa de les principals àrees de coneixement.
- Recollir la informació que tinguin els/les mestres envers la família (especialment la família nuclear -pares, germans i també avis (que pel tipus de famílies existents a la zona, encara romanen en el nucli familiar, o si més no, hi tenen un paper prou rellevant-). I principalment, l'actitud que mostren els pares davant l'escola i la seva col·laboració amb els professors. Tanmateix, cal saber si el/la tutor/a ha parlat o no amb els pares sobre la seva preocupació envers l'infant i l'actitud dels pares davant la demanda a l'EAP.
- Saber què ha/n fet el/s mestre/s fins al moment de la demanda per a ajudar l'alumne. És útil saber si prèviament s'han posat en pràctica canvis en les estratègies d'atenció a l'infant per part del docent i si han donat algun resultat.
- Fixar objectius comuns, de manera col·laborativa, i també establir quin serà el procés diagnòstic (observació a l'aula, observació al pati, entrevista amb els pares, entrevista amb el/la nen/a, etc.).
- Conèixer els aspectes més vivencials de la relació establerta entre el mestre i la problemàtica que presenta l'alumne, i la preocupació que mostri davant aquesta problemàtica.

És important que en l'entrevista inicial es transmeti que el diagnòstic inicial té com a finalitat ajudar el nen dins l'aula ordinària i que a més el mestre jugarà un paper molt important en l'evolució positiva de l'alumne.

• Entrevista inicial amb els pares

Igual com l'entrevista inicial amb mestres, aquesta entrevista inicial té com objectiu establir un rapport positiu amb els pares, mai no hem d'ocupar el rol d'expert, sinó de col·laborador, mostrant empatia i transmetent que treballem per ajudar el seu fill a assolir les seves capacitats o competències al màxim possible. És important que els indiquem que treballarem de manera col·laborativa psicòlegs / psicopedagogs, mestres i pares i que la col·laboració de les famílies és necessària per assolir les majors possibilitats d'èxit en els objectius que ens plantegem. En aquesta línia, és important obtenir informació i dades de

la situació familiar, veure el tipus de relacions que s'hi estableixen i el paper de l'infant dins de la seva família.

• **Entrevista inicial amb l'alumne**

Aquesta entrevista es realitza fora de l'aula, a la sala reservada per a aquesta fi en les dues escoles. És en aquesta entrevista on considero que és especialment adient emfasitzar l'establiment d'un rapport positiu amb l'infant, que el nen senti que hem establert una bona relació, en un clima tranquil. L'hem d'explicar (adaptant el nostre discurs a l'edat de l'infant) el motiu pel què l'hem convocat, que estem per ajudar-lo. Aquesta entrevista és independent de la nostra decisió posterior envers si cal o no una exploració o derivació a algun servei extern, com ara l'EIPI o el CSMIJ (que a banda de tractar conductes disruptives, també pot tractar problemes de baixa autoestima que, millorant-la, afavoreixi automàticament la millora en les dificultats d'aprenentatge o d'atenció). Podem tenir una entrevista inicial amb un alumne i amb aquesta primera entrevista concloure que, o bé podem esperar a veure l'evolució de l'alumne en l'aspecte plantejat a la demanda, o bé podem concloure que simplement no cal cap intervenció. En aquesta entrevista obtenim informació de l'alumne envers les assignatures que més li agraden i les que menys li agraden, envers els professors que més li agraden i els que menys li agraden, envers com se sent dins els àmbits familiar, escolar i de lleure, en definitiva, obtenim dades subjectives del propi alumne envers sí mateix, que valorem de manera especial.

• **Observació de l'alumne a l'aula i al pati**

Especialment necessària per a valorar el seu nivell d'integració a l'escola, tant de les seves interaccions amb els mestres com amb els iguals. La seva participació en les tasques grupals, la seva capacitat de treballar tot sol (alumnes de parvulari), la seva competència de treballar de manera autònoma (alumnes de primària). El seu nivell de socialització i si ha assolit o no el joc simbòlic (alumnes d'infantil). La seva capacitat de comunicació amb les altres persones del seu entorn més proper. Com reacciona davant la frustració. Etc.

• **Revisió de les feines de classe**

La revisió de les feines de classe de l'alumne ens ofereix una informació molt rellevant, podem detectar indicis de problemes de dislèxia (que haurem de corroborar amb les proves pertinents), detectar indicis de problemes psicomotrius, dificultats d'establir la lateralitat, adquisició d'hàbits que perjudiquen la seva evolució i que poden ser reeducats, etc.

• **Exploració individual de l'alumne utilitzant les següents proves:**

➤ **ACL**: Les proves ACL de comprensió lectora estan dirigides a avaluar des de 1r a 6è d'EP.

- ACL-1: 7 textos amb 24 ítems per 1r d'EP
 - Opció A: lletra lligada
 - Opció B: lletra d'impremta
- ACL-2: 7 textos amb 24 ítems per 2n d'EP
- ACL-3: 7 textos amb 25 ítems per 3r d'EP
- ACL-4: 8 textos amb 28 ítems per 4t d'EP
- ACL-5: 10 textos amb 35 ítems per 5è d'EP
- ACL-6: 10 textos amb 36 ítems per 6è d'EP

Els textos inclosos en les proves inclouen les diverses àrees curriculars, són curts i amb una estructura interna suficient per a establir la coherència entre les frases, relacionar els paràgrafs i distingir la informació rellevant d'una altra accessòria.

➤ **Illinois d'Aptituds Psicolingüístiques - ITPA**

El principal objectiu d'aquesta prova és detectar possibles errades o dificultats en el procés de comunicació (deficiències en la percepció, interpretació o transmissió) que són causa de la majoria de les dificultats d'aprenentatge escolar. Alhora, de forma complementària, intenta posar de manifest les habilitats o condicions positives que puguin servir de suport a un programa de recuperació.

Aquest test avalua:

- La comprensió auditiva
- La comprensió visual
- La memòria seqüencial visomotora
- L'associació auditiva
- La memòria seqüencial auditiva
- L'associació visual
- La integració visual
- L'expressió verbal
- La integració gramatical
- L'expressió motora
- La integració auditiva

➤ **PROLEC-R**

Aquesta bateria de proves ha esdevingut el referent més important per a l'avaluació de la lectura en castellà. Basada en el model cognitiu, se centra en els processos que intervenen en la comprensió del material escrit: Identificació de lletres, Reconeixement de paraules, Processos sintàctics i Processos semàntics. Tracta d'esbrinar quins components del sistema lector estan fallant en els nens que no aconsegueixen aprendre a llegir. No obstant això, la nova versió introdueix una sèrie de millores substancials. En primer lloc, es consideren els temps d'execució junt amb els encerts per a poder determinar la precisió i eficiència lectores. D'altra banda, s'han eliminat tares poc discriminatòries i s'ha modificat l'estructura d'altres per a millorar les seves propietats psicomètriques. Tanmateix, s'ha ampliat l'àmbit d'aplicació als darrers nivells d'EP (5è i 6è) i per últim s'hi incorpora l'avaluació d'un mecanisme rellevant: la comprensió oral.

➤ **D2**

Aquesta prova ofereix una mesura concisa de la velocitat de processament, l'atenció selectiva i la concentració mental, mitjançant una tasca consistent en realitzar una recerca selectiva d'estímuls rellevants. El D2 ha resultat especialment útil en investigació bàsica, així com en els camps clínic, neuropsicològic, educatiu, de recursos humans i en Psicologia de l'Esport, arribant a construir-se com una de les proves més rellevants i importants de l'avaluació de l'atenció a Europa.

➤ **BASC (la versió de l'autoinforme per l'alumne i la versió de l'autoinforme pels pares)**

Es un conjunt d'instruments que permet avaluar els aspectes adaptatius i inadaptatius de la conducta dels infants i adolescents. Ofereix la possibilitat de recollir aquesta informació

tant dels pares i professors (escales P i T, respectivament) com del propi subjecte (escala S). Afegeix a aquestes fonts d'informació un sistema d'observació del subjecte (O) i un format d'història clínica (H). Aquests instruments poden ser utilitzats de manera conjunta o per separat. En un mateix instrument s'inclou tant l'avaluació dels aspectes positius (lideratge, habilitats socials, habilitats per l'estudi, adaptabilitat, relacions interpersonals, relacions amb els pares, autoestima i confiança en sí mateix) com els negatius (ansietat, agressivitat, problemes d'atenció, problemes d'aprenentatge, hiperactivitat, retraïment, recerca de sensacions, problemes externalitzats, problemes internalitzats, depressió, problemes de conducta, somatització, actitud negativa cap a l'escola, actitud negativa cap als pares, locus de control, estrès social i sentit d'incapacitat).

➤ **Prova de competències bàsiques**

Mitjançant aquestes proves de matemàtiques i llengua el meu tutor avalua el nivell assolit per l'alumne avaluat envers les competències bàsiques. Envers aquesta prova, en Juan Carlos em va fer les següents indicacions:

- Si presentem l'exercici de dibuixar la família, fem escriure una explicació a baix del dibuix i ja no fem fer la redacció català o castellà.
- Comencem per les operacions més complicades i anem baixant nivell, si cal.
- Comptar paraules per minut en la lectura de textos.
- Anotar en "observacions": si esborra molt, si s'atura molt a pensar el tema per redacció, etc.
- No donar ajut a la primera, encoratjar l'alumne per què se'n surti tot sol.
- Habitualment, són necessàries dues o tres sessions perquè els alumnes acabin les proves de matemàtiques i llengua.
- Habitualment, és precisa una sessió per matemàtiques i una altra sessió per llengua.

➤ **Test HTP**

El test HTP es una tècnica projectiva en la què se sol·licita a l'infant que dibuixi una casa, tot seguit se li sol·licita que dibuixi un arbre, i finalment se li sol·licita que dibuixi una persona. En Juan Carlos, després que dibuixi una persona sol·licita a l'alumne que dibuixi una persona del sexe contrari a la primera persona que acaba de dibuixar.

S'anomenen projectives atès que s'espera que el subjecte que efectua el dibuix deixi plasmat, que projecti com es veu a sí mateix, com li agradaria ser, quins són els seus trets de personalitat i diverses àrees d'interès. Evidentment l'alumne no és conscient dels aspectes en què és avaluat. És per aquest motiu que aquestes proves són ben acceptades perquè no es viuen com a intrusives (no es tracta de preguntes directes en les què el receptor és molt conscient del que se li pregunta), amb la qual cosa, evitem que emmascari la resposta en funció del seu interès.

Aquest tipus de prova s'utilitza àmpliament en població infanto-juvenil complementada amb el Test de la Família, per a avaluar diferents aspectes emocionals, conductuals i també intel·lectuals dels nens.

➤ **Test de la família**

L'administració d'aquesta prova pot realitzar-se indicant al nen que dibuixi la seva família o una família sense concretar més dades. Segons alguns autors (i també segons el meu tutor extern), aquesta segona opció permet donar al nen més llibertat per a expressar els seus sentiments més íntims, oferim al nen que projecti al màxim. Segons altres autors té algunes limitacions. Per exemple, no podem conèixer la valoració dels personatges reals

sinó que hem d'efectuar inferències dels suposats personatges i rols sobre els membres de la seva família. En qualsevol cas, aquesta eina de valoració esdevé, junt amb el test HTP una de les proves projectives més utilitzades en l'àmbit clínic i educatiu per a avaluar aspectes de la personalitat i les emocions dels infants i els/les nois/es.

➤ **Prova logopèdica (elaborada pel CREDAC) d'avaluació fonètica i fonològica**

És una prova que requereix el suport d'un ordinador portàtil, notebook o iPad.

A la pantalla es presenten imatges, el nom de les quals ha de dir el nen. Es treballen paraules simples i compostes. Està adreçada a nens de parvulari que presenten dificultats de pronunciació i/o vocabulari. Davant d'una imatge concreta, el meu tutor demana al nen que digui "què és això", el nen ho diu, tot seguit en Juan Carlos també diu la paraula corresponent (modelatge) i li fa repetir al nen. D'aquesta manera podem detectar si el nen ha assolit l'emissió d'un fonema concret, com ara el so "k", o no. També permet avaluar si el nivell de vocabulari del nen és adequat a la seva edat.

• **Entrevista de devolució del diagnòstic a mestres**

La devolució de la informació diagnòstica a mestres i pares és el darrer pas del procés diagnòstic. Aquesta devolució té una importància significativa, atès que l'objectiu del diagnòstic psicopedagògic és trobar elements o indicadors que serveixin per a orientar el procés educatiu dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge i/o relacionals. L'explicació dels punts forts, dels aspectes positius de l'alumne i dels que afavoreixin l'aprenentatge serà sempre el punt de partida de la devolució per part del psicòleg / psicopedagog. En aquesta línia, val a dir que cal contextualitzar les valoracions tenint en compte el funcionament de l'aula i la metodologia utilitzada per l'educador. I en els casos que sigui necessari, l'anàlisi de la situació del nen en el context escolar s'acompanyarà d'algunes informacions sobre la situació familiar.

• **Entrevista de devolució del diagnòstic a pares**

En aquesta entrevista de devolució el psicòleg / psicopedagog informa a la família de diversos aspectes. Amb tota la informació recollida al llarg del procés diagnòstic s'ofereix una visió general del problema analitzat, s'explica el procés educatiu de l'alumne i s'informa de les actuacions pedagògiques que es duren a terme (actuació del mestre de suport i/o d'Educació Especial, disseny d'un pla individualitzat (PI), atenció als aspectes relacionals, etc. Igualment s'indiquen orientacions als pares de com poden ajudar en aquest procés de millora des de casa.

• **Assessorament a mestres envers les adaptacions curriculars que s'escaiguin**

Les adaptacions curriculars pretenen establir quines han de ser les intervencions educatives dirigides a l'alumne que li permetin millorar en els seus aprenentatges i en les seves relacions a l'escola. En aquesta línia, hem de comentar amb els mestres els punts forts i els punts febles que presenta l'alumne. Partirem dels aspectes positius i no dels negatius per tal de transmetre al mestre una bona visió del nen i preveure les millors expectatives d'èxit possibles. Els aspectes positius els podem utilitzar per a que el mestre ensenyi estratègies al nen que li facilitin contrarestar les dificultats que presenti.

• **Seguiment dels casos**

El procés d'intervenció no acaba amb l'establiment d'un diagnòstic i de l'assessorament envers les actuacions que ajudaran l'alumne a millorar les seves capacitats o competències,

sinó que hem de fer un seguiment dels casos, especialment de casos que produeixen una major preocupació, per tal de valorar si les actuacions inicialment indicades ofereixen els resultats desitjats al nivell que havíem previst o si cal redissenyar els plans d'actuació inicials o introduir-hi alguna modificació, o simplement, que el cas concret hagi millorat de tal manera que per exemple ja no calgui un desdoblament o assistir a l'aula d'educació especial. També és especialment adient en l'àmbit de l'Educació Secundària per tal que els alumnes segueixin rebent el suport i l'ajut que necessitin.

4.4. AGENTS IMPLICATS

La persona que directament m'ha ajudat en el procés de desenvolupament de les meves practiques, actuant com a tutor extern, ha estat en Juan Carlos Barroso, psicopedagog de l'EAP Nou Barris.

D'altra banda, val a dir que les persones membres dels equips docents dels centres a què ofereix assessorament psicopedagògic també han tingut un paper rellevant en aquest treball, atès que en Juan Carlos treballa de manera col·laborativa amb aquests professionals. Igualment, els membres dels serveis externs amb qui el meu tutor externs s'ha relacionat en el desenvolupament de la seva pràctica, com ara SEETDiC, CSMIJ i Serveis Socials també m'han aportat coneixements per a reflectir en aquest projecte.

També en faig un especial reconeixement als professionals de l'ELIC, el CRP i a la coordinadora de l'Institut Galelio Galilei i al cap de l'Equip Psicopedagògic de l'Insitut Sant Andreu, que em van oferir el seu suport i em van aportar coneixements envers la seva tasca duta a terme en els respectius centres.

4.5. METODOLOGIA I PROCEDIMENTS

El meu tutor, en Juan Carlos Barroso, realitza diverses tasques d'assessorament a mestres i famílies i entrevistes a alumnes, mestres i famílies, i utilitza diverses proves psicomètriques que ajuden a completar les seves valoracions envers els casos de les demandes rebudes. Les entrevistes amb els alumnes i les famílies són mantingudes en una sala que cada centre educatiu reserva per a aquesta fi. Les entrevistes i reunions amb els/les mestres tant poden ser dins les respectives aules com -cas de participar-hi un nombre més extens de professionals- en sales de professors, sales de reunions, a l'aula d'educació especial, etc. Però en tot cas, el meu tutor de pràctiques disposa del seu espai físic en els dos centres educatius, en cada centre disposa d'una sala per a poder mantenir les entrevistes o passar proves als alumnes. Tal com ja he comentat anteriorment, davant el treball desenvolupat pel meu tutor, actuo com a observadora, no em permet intervenir oferint la meva opinió en les reunions mantingudes amb dels professionals o d'en Juan Carlos amb les famílies, ni puc parlar amb els nens durant les entrevistes o les proves, només puc escoltar i observar. Si bé em resulta difícil no poder intervenir-hi, comprenc la postura d'en Juan Carlos i el fet de poder assistir-hi com a observadora ja m'ofereix una formació que considero privilegiada. Abans de cada entrevista o reunió amb mestres o pares en Juan Carlos em presenta com una companya en pràctiques, i pregunta a les persones assistents si tenen alguna objecció envers la meva assistència. Als nens, els explica que sóc una companya que l'acompanya per veure com treballa. Si bé la comunicació és unidireccional (només rebo inputs, no puc parlar) l'interès que em provoca l'entorn de pràctiques serà percebut per les persones que hi participen. I un cop

finalitzades les reunions, les entrevistes i les proves, llavors és el moment de fer preguntes al meu tutor en pràctiques.

4.6. ACTIVITATS

Tot seguit detallo les meves observacions que he realitzat envers les actuacions del meu tutor extern (relacionades amb el rol del psicòleg de l'educació), en els dies que l'he acompanyat a les escoles que atén:

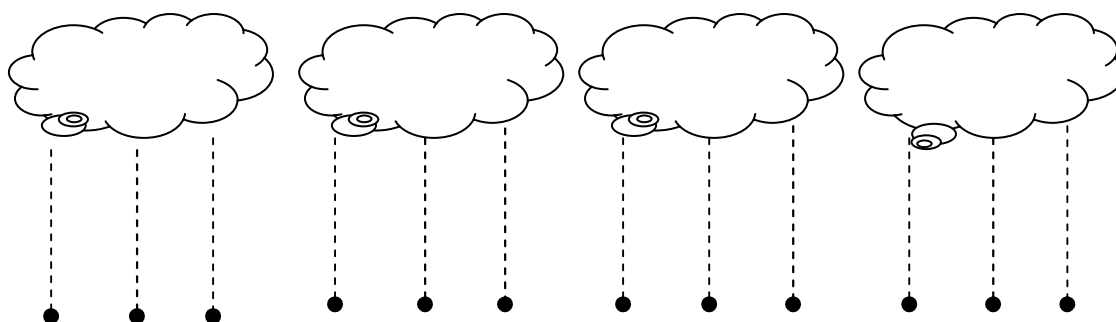
- **Dimarts, 18 d'octubre de 2011 - Escola Santiago Rusiñol**
- ❖ **Observació amb en Juan Carlos Barroso de la classe de P3 “Els Cargols”**

En Juan Carlos em va explicar que començaríem observant la classe de P3 “Els Cargols”, perquè a l'inici de curs, atès que no tots els infants provenen de l'escola bressol, és adient observar els nens dins l'entorn classe i també durant l'esbarjo, per a detectar el més aviat possible casos d'alumnes que presentin algun tipus de dificultat, i poder assessorar els/les mestres envers aquests casos.

En Juan Carlos, quan varem entrar a l'aula, es va dirigir als infants, els va donar els bons dies i els va explicar que li havien dit que era un grup de nens que treballava molt bé i que havíem anat a veure com treballaven de bé.

Mig grup se'n va anar a l'aula d'informàtica (amb la mestra M.) i mig grup va romandre a la classe, acompanyats per la seva tutora, la C., i per la mestra de suport de P3, la E. En total varen quedar a l'aula ordinària 11 alumnes. Es tracta d'un total de 25 alumnes a la classe, si bé pot ser que en un dia en concret (com va ser en aquell cas) algun alumne no hagi anat a l'escola. Els alumnes estan repartits en tres taules en què s'asseuen al voltant.

La C. va explicar als infants que farien uns núvols (els va dibuixar a la pissarra):



Cada un dels nens havia de sortir a la pissarra (a mesura que la tutora els anava cridant) i seguir una de les línies, de dalt a baix, el més recta possible. La C. els elogiava constantment durant el desenvolupament de la tasca: “*Què bé que ho fa X.*”, “*Molt bé M., a que l’ha fet molt bé la M.?*”, “*Fixeu-vos què bé ho fa en P.*”.

Un cop repassades totes les ratlles la C. els va dir: “*De quin color pintarem?*”, “*De quin color?*”, “*De color què?*”, “*De color blau.*”, “*Quin color és aquest, D.?*”, “*Quin color és aquest, A.?*”. “*Pintarem els núvols de color blau i també pintarem totes les herbetes de color verd.*” Les mestres encoratjaven els alumnes a dir el color dels núvols i de l’herba.

Les dues mestres varen repartir als infants les làmines, una a cada alumne, amb tres núvols dibuixats (sense pintar), que tenien dibuixades les ratlles igual com el model de la pissarra treballat un moment abans i que a la base tenia herba dibuixada, que els nens havien de

pintar també. Així la tasca consistia en que els alumnes repassessin les ratlles de dalt a baix, pintessin els núvols de color blau i l'herba de color verd. Per a això les mestres també varen repartir petites safates amb colors dins (tipus ceres). Les mestres donaren suport als infants durant la tasca.

Mentre els nens treballaven, la tutora, C., va explicar a en Juan Carlos que un dels nens del grup, en D., té fixació per una nena, només al pati, a l'aula no, i el va demanar que l'observés a l'hora d'esbarjo.

Després d'observar durant una estona com els infants desenvolupaven la tasca de pintar el dibuix dels núvols, vaig acompanyar en Juan Carlos a l'aula d'informàtica, per tal d'observar la resta del grup d'"Els Cargols".

La mestra, la M., va demanar seure cada nen davant d'una pantalla d'ordinador i els va explicar la tasca que haurien de fer: els va ensenyar un dibuix tapat per fulles i amb el ratolí havien de passar per sobre de totes les fulles (escombrar) per a poder veure les imatges que sortirien a la pantalla. A cada pantalla d'ordinador sortia un dibuix diferent (per exemple en Garfield, l'Spiderman, la Bella i la Bèstia, la Blancaneus i els set nans, etc.), tapats per dibuixos diferents (per exemple pilotes, síndries, ocells, campanes, regals, barrets, fulles, el Sol, etc.). A mesura que els nens anaven escombrant aquests dibuixos anaven apareixent els dibuixos que calia descobrir i a mesura que aquells dibuixos eren completament escombrats anaven apareixent de nous: a mesura que per exemple un nen escombrava pilotes (tota la pantalla començava apareixent plena de pilotes superposades) apareixia, per exemple, un dibuix d'en Mickey Mouse, i tot seguit, quan totes les pilotes estaven escombrades, apareixia una altra pantalla, aquest cop plena de síndries, que a mesura que eren escombrades deixaven al descobert el dibuix que amagaven i que un cop escombrades del tot apareixia una pantalla nova, i així successivament.

Als petits els encantava aquesta activitat:

L'I.: *"Mira, ha funcionado!", "Mira, ha sortit el Garfield!", "Ha funcionado!"*.

M.: *"Recordem una miqueta: movem el ratolí i va apareixent la figura."*

Els nens interaccionaven contínuament amb la mestra, mostrant-li els dibuixos que anaven descobrint i ella els elogiava constantment i els donava suport en la tasca, per exemple ajudant-los a assabentar-se que no havien acabat d'esborrar la totalitat de síndries, o ajudant-los a portar el ratolí cap a un punt concret de la pantalla.

Després d'una estona realitzant la tasca:

M.: *"Els últims..."* (referint-se als últims dibuixos que els deixava descobrir). *"Que sabrem tancar?", "La creueta de dalt", "Vinga la creueta. És el botó vermell.", "Us heu comportat. Heu estat de guapos...!"*.

Quan uns nens es varen aixecar, la M. va dir: *"La senyoreta no ha dit que ens aixequem..."* [...] *"Ara si que ens podem aixecar". "Posem bé la cadireta..."*.

I els va fer formar una fila per a sortir de l'aula d'informàtica. Mentre els nens estaven formant la fila, va entrar a l'aula un professor a dir una cosa a la M. Un nen, en X., va sortir de la fila durant el curt moment en què parlaven els mestres. Quan el mestre va marxar, la M. va dir a en X.: *"Què fan els nens quan la senyoreta està parlant amb un altre professor?", "X., què fan els nens?", "Mira què guapos estan els nens"* -senyalant els companys que no s'havien mogut de la fila-

M.: *"Li diem adéu a la classe?", "Li diem adéu?"*.

Mentre els nens acabaven de fer la fila:

M. (en referència a una activitat que havien fet abans d'arribar en Juan Carlos i jo): *"Qui se'n recorda què li passava a la vaca Paca?", "Què li passava a la seva pell?", "Perdia les manxes perquè estava enfadada."*

Quan els nens varen acabar de fer la fila:

M.: “*Anem a baixar*”. Els nens varen baixar en fila agafats de la barana el tram d'escaleres que els separava de la seva classe.

La mestra, la M., els va acompanyar al lavabo per a fer pipi. Tot seguit, quan varen entrar a la classe, la C. els va fer seure. Tot el grup classe va fer una fila a l'aula per a rentar-se les mans abans d'esmorzar.

En aquell moment en Juan Carlos em va fer adonar-me que en B. encara estava realitzant l'activitat dels núvols, quan d'altres companys havien pintat també una castanya, havien esmorzat i començaven a jugar a racons. La E. (mestra) que seia al seu costat li va dir: “*Estàs cansat?*”, “*T'has rentat les mans?*” (mentre li cordava una sabata). Així, el nen va deixar de treballar, es va rentar les mans i va començar a esmorzar. D'altres companys també estaven esmorzant i els que havien acabat continuaven jugant als racons.

Vaig observar que mentre en B. esmorzava una companya seia al seu costat i li anava dient coses. La nena l'anava parlant mentre esmorzava, l'explicava coses.

Passada una estona la tutora va demanar als infants que recollissin les joguines que havien tret dels racons. Els va cantar una cançó mentre els nens recollien referent a la tasca de recollir. Els infants es mostraven obedients.

Es va observar un grup que a priori no presenta cap dificultat: són obedients, ben avinguts entre ells, no es presenten baralles mentre juguen i es mostren participatius i actius en les tasques i els jocs.

Després d'esmorzar i guardats els jocs de racons, les mestres, un cop els nens estaven asseguts a les taules, varen repartir caixes amb joguines: cargols gruixuts de plàstic amb volanderes, animals petits, cotxes petits, peces per a unir les unes amb les altres, etc.

Després d'una estona jugant a les taules:

C.: “*Comencem a recollir...*”. Els nens varen recollir les joguines. També varen col·locar bé al lloc les cadires de l'aula. I la mestra va apagar el llum. Els va fer seure de nou i els nens van col·locar-se amb els braços creuats a sobre la taula i el cap a sobre dels braços. La C. els va dir: “*Qui serà el més guapo?*”, “*Qui sigui el més guapo es posarà el primer a la fila per sortir al pati.*” Quan els nens portaven aproximadament mig minut en aquesta postura, la mestra va començar a nomenar-los (per ordre de “guapo”) per a formar la fila. La varen formar, els va fer agafar-se per la bata i varen sortir al pati, junt amb les dues mestres.

Durant totes les observacions realitzades a les aules, en Juan Carlos roman a estones assegut a banda de les mestres i els infants, a estones s'acosta un moment a les mestres a fer-les algun comentari o escoltar algun comentari que li vulguin fer elles. Igualment, a estones es passeja per l'aula, observant de més a prop els alumnes. Però en aquest darrer cas, no interacciona amb els nens en aquest context d'observació.

En Juan Carlos i jo mateixa varem anar al pati dels pàrvuls per a observar-los a l'esbarjo. Varem observar durant una estona la interacció dels companys al pati. Els dos grups de P3 varen coincidir junts a l'hora del pati. En aquest espai d'esbarjo els nens tenen l'ocasió de relacionar-se amb els nens de l'altre grup classe.

Un dels nens del grup “Els Cargols”, tal com havia comentat la seva tutora, estava tota l'estona darrera d'una nena del seu grup classe, l'agafava, la portava de la mà amunt i avall i també va prendre una altra nena de la mateixa manera. Es mostrava possessiu envers les dues companyes. També es va acostar al sorral i les va portar dos grapatets de sorra, perquè juguessin.

Les mestres dels dos grups varen portar al pati cubells i pales als infants, per a jugar amb la sorra del pati.

Un grup de nens es va acostar a la font i varen jugar amb l'aigua, les mestres els varen fer fora de la font sense problemes.

Un grup de nens es varen llençar els uns damunt dels altres, jugant, a terra, a la sorra, i les mestres els varen fer aixecar també sense problemes, tot dient la C.: *“Si no us porteu bé, us posaré de cara a la paret, per fer-vos pensar.”*

Cridava l'atenció veure com aquesta mestra, després de només un mes de tenir els alumnes al seu càrrec, aquests obeeixen i tenen ben apreses les rutines diàries.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos Barroso amb la R., una de les dues mestres d'Educació Especial de què disposa l'escola**

En Juan Carlos em va explicar que aniríem a una reunió amb una de les dues mestres d'Educació Especial de l'escola, la R.

En Juan Carlos ens va presentar.

En Juan Carlos va portar a la R. material didàctic divers:

- Comprensió 1 (Qué hacer...?) de l'editorial CEPE.
- Dibuixos de seqüència, per a treballar el comportament: companys que es fiquen amb un company, algú que cau, etc. Adients per a donar lloc a parlar i raonar, que els nens es posin en el lloc de l'altre.
- Método EOS, de l'editorial EOS. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos.
- Pàgina web de l'EAP Nou Barris:

Recursos – Psicopedagògics – Enllaços web – Utilitats – Vindel – Lenguaje (castellà). Es tracta de quaderns de lectura, en castellà, amb resolució de tasques de comprensió lectora.

En Juan Carlos també hi va mostrar a la R. un apartat de jocs per a jugar a classe (verbals) i sopes de lletres i encreuats. Dins els apartats de sopes de lletres i encreuats, el programa permet a l'usuari confeccionar activitats amb el vocabulari que es desitgi treballar, per exemple com a reforç de l'àrea de Coneixement del Medi, i descarregar-les en PDF.

- Sudoku JES, que l'usuari pot descarregar i treballar-hi amb diversos nivells de dificultat.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos Barroso amb la C. (tutora de P3 “Els Cargols”) i la R. (mestra d'Educació Especial)**

En Juan Carlos va dir a les mestres que havia observat un grup molt maco, tenien hàbits: *“Tenen molt clar que al que dieu “ep” tots saben cap a on han de tirar.”*

En Juan Carlos les va comentar que havia observat que un alumne de la classe, en L., caminava de puntetes. El nen camina lleugerament de puntetes.

C.: *“És que diu la mare (ja ho vaig comentar amb ella) i va dir la mare que el seu marit també ho feia.”*

L'observaran i tornaran a parlar-ne. Atès que en L. és dels petits de la classe (va néixer al mes de desembre), de moment no varen considerar alarmant aquest tret.

Varen parlar envers els alumnes que venien de llar d'infants.

C.: *“A nivell de llar d'infants, han anat molt pocs nens: en L., l'H., la L., la M., han anat els menys.”*

Juan Carlos: *“Deu n'hi do també!”* (referint-se que encara estava més sorprès del bon nivell del grup perquè a sobre la majoria no va anar a la llar d'infants).

La C. va explicar: “*El curs passat van entrar els cinquanta nens a la vegada.*” Per aquest curs, la tutora havia fet una proposta: durant tres dies d’adaptació, de 09:00 a 10:30 hi entrarien la meitat i després l’altra meitat del total de nens que començaven P3, i a la tarda, festa.

C.: “*Aquest curs, l’adaptació ha anat molt bé.*”

A nivell de llenguatge, en el grup hi ha una nena armènia, l’A., que no parla gaire (observació de les mestres).

En Juan Carlos li va explicar que l’edat de tres anys i onze mesos és l’edat límit per a inscriure un infant al servei de logopèdia que ofereix l’EIPi Nou Barris (**Annex 2**).

La C. va comentar que en el grup d’”Els Cargols” hi ha quinze nens de fora de Catalunya, d’un total de 25 al grup classe.

En Juan Carlos va comentar que li havia cridat l’atenció en B., per la seva lentitud en fer les feines. La C. li va dir que és dels grans (de gener), de Perú i que havia anat a l’escola bressol municipal. Va afegir que, si bé és veritat que el nen és lent fent les feines, de moment no la preocupava, però que de totes maneres faria un seguiment.

Els nens que presenten dificultats en la parla, segons els criteris de les mestres: en A. (pare xilè i mare colombiana), va dir la tutora que el nen parla molt malament. En M., la C. va dir: “*És un nen àrab.*” i va afegir: “*És un nen tímid*”. I per acabar, en D., provinent d’ètnia gitana, ho comenta la tutora, la C., que sempre va al darrera de les nenes. La mestra comenta que només juga amb nenes, que té una germana a 5è o 6è d’Educació Primària, que es mostra agressiu amb les nenes i que pensa que és degut a l’entorn social que envolta el nen fora de l’escola (atès que el nen prové d’una família d’ètnia gitana, eminentment patriarcal). En aquesta línia, en Juan Carlos va suggerir que convé esbrinar si fora de l’entorn escolar el nen té accés a d’altres nens. I la mestra li va explicar que el nen té molt de costum anar amb dones i nenes (el seu entorn habitual).

Per a concloure aquesta reunió, els tres professionals es varen acomiadar fins al proper dia i varen quedar en realitzar conjuntament un seguiment envers els casos tractats.

• **Dimecres, 19 d’octubre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**

❖ **Observació de la reunió / entrevista d’en Juan Carlos amb els pares de la R. (5è d’EP)**

La R. és una nena de 10 anys que actualment està cursant 5è d’EP.

En Juan Carlos em va presentar als pares de la R., informant-los que era una estudiant de Psicologia que l’acompanyava en pràctiques. Els pares de la R. varen expressar obertament la seva conformitat envers la meua presència.

Vàrem seure tots al voltant d’una taula i en Juan Carlos va començar l’entrevista amb els pares. Els va informar que la seva actuació en el cas de la seva filla era la resposta a la demanda que havia rebut el curs anterior de part de la tutora de la R. i que la planificació que havia elaborat envers el cas era, durant el primer trimestre d’aquest curs, realitzar la valoració pertinent, que constaria d’una nova entrevista amb els pares per a comentar-los les seves observacions envers la nena després de passar-li preguntes, parlar amb ella i passar-li proves.

Inicialment, en Juan Carlos va fer preguntes als pares per tal d’elaborar l’anamnesi de la nena.

La tutora que tenia la R. a 4t d'EP va comentar a la mare que la seva filla es distreia molt, la qual cosa ve corroborada també a la mare per la tutora actual de la R. a 5è d'EP. Segons explicà la mare, a la nena li costa molt estudiar i no deixa que els pares l'ajudin.

Al llarg de l'entrevista que en Juan Carlos va mantenir amb els pares de la R., aquells es van mostrar orgullosos de la seva filla, mostraven cert patiment perquè a la nena li costa aprendre, memoritzar, parar atenció, però alhora elogiaven que la nena només arribar a casa es posa a fer els deures tota sola i només demana la mare quan no entén algun enunciat. Tanmateix coincidien en afirmar que la nena és alegre, afectuosa i molt sociable. En Juan Carlos va passar als pares de la R. el qüestionari Behavioral Assessment System for Children (BASC P2: per a pares).

El qüestionari BASC es un conjunt d'instruments que permet avaluar els aspectes adaptatius i inadaptatius de la conducta de nens i adolescents. Ofereix la possibilitat de recollir informació del propi subjecte (S2) i també dels pares (P2). Val a dir que aquest qüestionari també ofereix la possibilitat de recollir informació dels mestres/tutors (T2). En un mateix instrument s'inclou tant l'avaluació dels aspectes positius (lideratge, habilitats socials, habilitats per a l'estudi, adaptabilitat, relacions interpersonals, relacions amb els pares, autoestima i confiança en si mateix) com els negatius (ansietat, agressivitat, problemes d'atenció, problemes d'aprenentatge, hiperactivitat, retraïment, recerca de sensacions, problemes externalitzats, problemes internalitzats, depressió, problemes de conducta, somatització, actitud negativa cap a l'escola, actitud negativa cap als pares, locus de control, estrès social i sentit d'incapacitat).

Els pares anaven responent pràcticament sense cap desacord. Prèviament a començar el qüestionari en Juan Carlos va donar instruccions precises als pares per tal de respondre:

A: Nunca B: Alguna vez C: Frecuentemente D: Casi siempre

Si bé durant l'observació de l'entrevista vaig escriure detalladament a la meua llibreta que utilitzo de diari de camp tot allò que els tres participants anaven comentant, seguint el codi deontològic de psicòleg, per tal de salvaguardar la intimitat de la família i més concretament, de la R., no exposaré amb detall en aquest treball de Pràcticum la informació obtinguda a l'entrevista ni aquella obtinguda mitjançant el BASC P2. L'important és haver après el procediment que el meu tutor utilitza per a l'obtenció de la informació que necessita tant de part de les famílies, com de part dels infants, com dels mestres que els atenen, per tal de poder elaborar tot seguit un pla d'assessorament psicopedagògic que ajudi les persones implicades a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge i/o problemes conductuals.

❖ Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos amb la R. (5è d'EP)

A continuació de l'entrevista amb els pares de la R., en Juan Carlos va anar a buscar la nena per tal d'obtenir informació directament de la R.

En Juan Carlos ens va presentar i li va dir a la nena que jo era una estudiant que estava aprenent com treballava ell.

Després d'explicar a la nena la finalitat de l'actuació d'en Juan Carlos (ajudar-la a ella i als mestres per tal que millori la seva facilitat d'aprendre a l'escola) en Juan Carlos va presentar a la nena el test HTP (Casa, Arbre, Persona), demanant a la nena que dibuixés una casa, un arbre, una persona i una altra persona del sexe contrari a l'anterior, per tal de poder avaluar a partir dels resultats obtinguts diversos aspectes de la personalitat de la R., així com del seu estat d'ànim. Els dibuixos són expressió d'allò que el subjecte sent. La

realització de dibuixos constitueix una de les moltes formes de llenguatge simbòlic, que mobilitza nivells relativament primitius de la personalitat. Les persones tendeixen a expressar en els seus dibuixos, de vegades de manera prou inconscient i de vegades involuntàriament, una visió de sí mateixes tal com són o tal com les agradaria ser. El HTP (de l'anglès House, Tree, Person) és una de les tècniques projectives més utilitzades en el procés diagnòstic com a complement de les proves objectives. El H-T-P és una de les proves de major difusió i ús en l'avaluació, en forma projectiva, de la personalitat. Ofereix abundant informació clínica i pot aplicar-se pràcticament a qualsevol subjecte: amb baixa cultura, alteracions en el desenvolupament, impediments de llenguatge, etc. El manual dóna instruccions per a la interpretació de les distintes característiques dels dibuixos realitzats: Mida, Ubicació, Presència o absència de parts específiques, Proporció, Perspectiva, Tipus de detalls, Qualitat de la línia, Ús general del color, així com de la forma en que s'han realitzat (Actitud, Latència, Pausas) i també per a la interpretació del posterior interrogatori. S'hi inclouen models explicatius, instruccions pràctiques per a la diferenciació dels trets i diverses característiques per edats, seccions especials per a la interpretació dels trets de dibuixos fets per nens i adults (per separat) i un apèndix especial per a la interpretació dels traços fets per nen maltractats.

Després en Juan Carlos va demanar la nena que dibuixés la seva família, i li va plantejar una sèrie de preguntes envers qui eren, com se sentien, qui era el més feliç i per què, el més infeliç i per què, el més preocupat i per què i el menys preocupat i per què.

Tot seguit en Juan Carlos va plantejar una sèrie de preguntes a la R. per tal d'obtenir informació envers les matèries que més li agraden a l'escola, i allò que li agradava menys.

En el transcurs de l'entrevista, la R. va corroborar el que havien dit els seus pares: li costa fer els deures perquè de vegades no els entén. Perquè de vegades no ha escoltat bé el que ha dit el professor. Si llegeix de vegades entén la pregunta i de vegades no. A vegades l'ajuda la seva mare a qui crida quan no entén alguna cosa. En Juan Carlos també va preguntar la R. envers a què dedica el seu temps lliure els caps de setmana.

En Juan Carlos tenia previst passar el qüestionari BASC S-2 a la R., però per motius de manca de temps li passaria el passat dia 26 d'octubre.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la tutora de la R.**

En Juan Carlos em va presentar davant de la tutora de la R. com a estudiant de Psicologia en pràctiques, que l'acompanyava per a aprendre el procediment de l'exercici de la seva activitat professional.

La tutora de la R. la va definir com a una nena molt moguda, que malgrat és despistada, porta les feines fetes.

En Juan Carlos va posar en antecedents a la tutora envers l'entrevista que aquell mateix matí havia mantingut amb els pares de la R.

La tutora va continuar dient que és una alumna molt complidora, molt xerraire, que va fent, que posa interès, que és una bona nena, una excel·lent persona, de bon cor, amb ganes d'ajudar tothom i afectuosa amb la mestra (malgrat la renyi). Va afegir que no sabia d'on presenta la R. problemes d'aprenentatge.

En Juan Carlos va comentar la possibilitat d'un canvi de lloc de la R. a la classe, davant les queixes de la nena envers uns companys que la molesten en el decurs de les classes.

Aprofitant el comentari d'en Juan Carlos, la mestra va comentar que havia detectat nens amb problemes familiars, considerant que el problema d'espai que pateixen els nens a les

aules degut a que mitja escola es troba en obres de remodelació, agreuja l'estat d'ànim dels alumnes.

A partir que en Juan Carlos i la tutora de la R. varen acabar de parlar de la nena, varen comentar la demanda envers un altre nen del mateix grup classe, varen comentar la demanda, rebuda l'any passat per part de la tutora del nen. En el curs actual, la tutora veu que el nen comença a aprofitar-se de la seva situació de moneda de canvi a partir de la separació gens amistosa dels pares.

❖ **Observació d'en S. a l'aula (3r d'EP)**

En S. és un nen que actualment està cursant 3r d'Educació Primària. El meu tutor em va explicar que aniríem a observar-lo a l'aula, per a conèixer la seva conducta, atès que la seva tutora li va presentar una demanda d'assessorament perquè el nen presenta dificultats d'aprenentatge i problemes de conducta.

La tutora del grup de 5è d'EP va proposar als seus alumnes una tasca que consistia en ordenar paraules alfabèticament i un cop fet això, els nens havien de girar el full i escriure les lletres de l'abecedari, tal com sonen en català, i per acabar, escriure una poesia, la que sabessin.

La mestra va explicar al meu tutor que portaven dues setmanes treballant l'abecedari a classe, i també les poesies.

En S. escrivia al full, però va esborrar totes les paraules que havia escrit i no sabia l'abecedari. La mestra li va demanar que copiés les lletres de l'abecedari de sobre la pissarra. Després la mestra li va demanar que escrigués el tros de la poesia que recordés de les que portaven treballades a classe i també treballades com a deures.

El nen s'aixecava sovint a fer consultes a la professora, mentre la resta de companys romanien asseguts i aixecaven la mà quan necessitaven l'ajut de la mestra.

A mesura que els alumnes anaven acabant l'activitat, la mestra els donava una fitxa amb entreteniments: un dibuix per pintar, un altre dibuix que els nens havien d'esbrinar seguint la seqüència de números i un encreuat.

El nen cridava contínuament l'atenció de la mestra, si no l'atenia en el moment que aixecava la mà, s'aixecava, anava fins on era la professora i li picava amb el llapis a l'esquena.

Després que en S. digués a la tutora que no sabia cap poesia, ni que fos el principi, la mestra va donar a en S. la fitxa d'activitats que anava oferint a tots els alumnes.

El nen mostrava cura pel material compartit (llapis de colors).

A partir que el nen va començar a pintar el dibuix no es va tornar a aixecar i es va concentrar en la tasca. No va fer cas quan la mestra va dir que podien anar recollint. La resta de companys varen recollir i es van posar en fila per sortir. Tothom recollia, col·locaven bé les cadires, mentre en S. continuava pintant. La mestra recordava contínuament, adreçant-se al grup en general, que podien anar recollint.

Com a resultat d'aquesta observació, en Juan Carlos va comentar a la tutora que no creia que el nen pateixi TDAH, atès que en l'execució d'una activitat que li agrada (pintar) romanien asseguts i concentrats en la tasca.

Així doncs, calia continuar observant el cas d'en S., cal parlar amb el nen, i amb els pares, cal passar-li proves i a partir de les dades obtingudes, presentar una proposta d'actuació a la seva tutora.

❖ **Observació de la xerrada que en Juan Carlos va oferir a les mestres de parvulari**

Varem anar cap a l'edifici d'Educació Infantil de l'escola Mercè Rodoreda, situat en un edifici apartat de l'edifici d'Educació Primària. Els dos edificis es troben situats a prop l'un de l'altre.

En Juan Carlos em va explicar que anava a oferir una xerrada a les mestres de pàrvuls envers orientacions sobre el llenguatge a l'etapa d'infantil.

En Juan Carlos es va reunir amb les mestres de P3, P4 i P5 i abans de començar la xerrada em va presentar com a estudiant en pràctiques.

La seva xerrada va ser envers el desenvolupament lingüístic normal dels nens i envers els signes d'alarma que les mestres han de tenir en compte que poden indicar un retard en el desenvolupament dels infants. En Juan Carlos va emfasitzar els postulats de Vigotsky envers la gran rellevància que té la interacció amb els altres en el desenvolupament lingüístic dels nens.

En Juan Carlos també va recordar a les mestres l'edat límit per a fer la demanda a l'EIPI Nou Barris (tres anys i onze mesos), cas de detectar algun cas que pogués indicar necessitat del servei logopèdic.

També les va indicar una manera de prioritzar els casos amb què es puguin trobar: donar prioritat als nens més grans, que hagin anat a l'escola bressol i que no siguin nouvinguts.

<u>Desenvolupament normal del llenguatge</u>	<u>Signes d'alarma</u>
<ul style="list-style-type: none">• 18-24 mesos:<ul style="list-style-type: none">- Comprèn moltes paraules, com ara parts del seu cos, els vestits, etc.- Fa frases de 2 paraules com "papa aquí".- Obeeix ordres senzilles.- Diu "no".- Imita accions familiars: neteja la caseta, dóna de menjar a les nines, condueix un cotxe.	<ul style="list-style-type: none">- No identifica les parts del cos.- No para atenció als contes.- No coneix el seu nom.- No comprèn ordres senzilles.- No fa frases de 2 paraules.
<ul style="list-style-type: none">• 2-3 anys:<ul style="list-style-type: none">- És obedient i compleix dues ordres donades a la vegada.- Cada vegada té més vocabulari i comenta a dir "jo", "tu", "ell" "dormir", "menjar".- Ja fa frases de 3 paraules com "nen beu aigua". Parla telegràfica.	<ul style="list-style-type: none">- No respon a preguntes senzilles.- No s'entenen les paraules que diu.- No fa frases.
<ul style="list-style-type: none">• 3-4 anys:<ul style="list-style-type: none">- Cada vegada utilitza més paraules.- Estructura les frases.- Utilitza el llenguatge per comunicar-se amb els pares i amb altres nens.- En les frases fa servir "i" i "però" per dir diverses coses. Pregunta constantment "per què".- Ja diu coses que han passat i que farà, encara que de forma senzilla.	<ul style="list-style-type: none">- No se l'entén quan parla.- No fa frases cada vegada més llargues.- No utilitza el llenguatge per comunicar-se.

<ul style="list-style-type: none">- En mirar un dibuix li agrada descriure les coses que hi veu.- La pronunciació és més precisa i s'entén cada cop millor.- Juga amb el llenguatge, inventa paraules: "obrit".	
<ul style="list-style-type: none">• 4-5 anys:- El llenguatge cada vegada és més complex, aprèn ràpidament dels grans.- Cada vegada pronuncia millor, tot i que la "r" costa molt.- Té força vocabulari i parla amb fluïdesa.	<ul style="list-style-type: none">- Quan el desenvolupament del llenguatge s'allunya del desenvolupament normal.- Dificultat per explicar què li passa.- Té problemes per mantenir una conversa senzilla.- Substitució d'uns sons per altres en parlar.
<ul style="list-style-type: none">• 5-6 anys:- Ja pronuncia bé tots els sons de la seva llengua.- El seu llenguatge és molt complex, li agrada inventar històries i jugar amb el llenguatge.- Disminueixen els errors en les frases i en els temps verbals.	<ul style="list-style-type: none">- Pronuncia malament algun so, exceptuant la r sonora, que es pot assolir fins als 7 anys.- Llenguatge infantil.- Li costa explicar el què ha fet, una història.- Hi ha bastants errors en les seves frases.

• **Dimarts, 25 d'octubre de 2011 - Escola Santiago Rusiñol**
❖ **Observació amb en Juan Carlos de la classe de P3 "Les Tortugues"**

En Juan Carlos em va explicar que començaríem observant la classe de P3 "Les Tortugues" perquè, igual com havíem fet el dimarts de la setmana anterior a la classe d'"Els Cargols", a l'inici de curs, atès que no tots els infants provenen de l'escola bressol, és adient observar els nens dins l'entorn classe i també durant l'esbarjo, per a detectar el més aviat possible casos d'alumnes que presentin algun tipus de dificultat, i poder assessorar els/les mestres envers aquests casos. Però principalment anàvem a observar un nen en concret, l'I., perquè les mestres que l'atenen es troben alarmades per les característiques d'aprenentatge i de conducta que presenta l'infant.

En Juan Carlos, quan varem entrar a l'aula, es va dirigir als infants, els va donar els bons dies i els va explicar que li havien dit que era un grup de nens que treballava molt bé i que havíem anat a veure com treballaven de bé.

La tutora del grup de P3 "Les tortugues", la N., va ajudar alguns alumnes a posar-se la bata i els infants varen anar seient a les seves cadires. Així com a la classe dels Cargols hi havia dues mestres la setmana anterior, en aquesta classe només havia la N. I com a la classe dels Cargols, hi havia tres taules, on al seu voltant es repartien els nens.

L'I. anava voltant per total l'aula, en cercles, la mestra el va fer seure, el va acompanyar al seu lloc i el nen va seure.

Els alumnes tenien un conte cadascun.

L'I. es va tornar a aixecar passat un moment i va començar a voltar de nou per l'aula. Val a dir que el nen volta per la banda exterior de la classe, sense ficar-se pel mig de les taules, i ho fa tant en sentit de les agulles del rellotge com en sentit contrari. La mestra en aquesta ocasió el va deixar voltar. En l'entrevista que va tenir posteriorment amb en Juan Carlos es referiria a aquest fet explicant que atès que resulta impossible mantenir una estona el nen assegut, el deixa voltar a estones, sense dir-li constantment que segueixi.

Continuem amb l'observació.

Després que els alumnes portessin una estona amb els llibres, la N. va dir: “Els llibres al mig...” (de les taules). I va tornar a acompanyar l'I. al seu lloc, però el nen es va tornar a aixecar tot seguit i va tornar a voltar.

La tutora va fer recollir a dos nens de la classe els llibres dels companys i els va dir que els portessin a la biblioteca (racó de llibres).

La mestra els va cantar una cançó, mentre l'I. continuava voltant per la classe.

La N. va dir: “Bon dia...” a cadascun dels alumnes. I els nens responien “Bon dia” a mesura que la tutora els anava cridant pel seu nom. L'I. no va respondre.

La mestra va cantar una cançó amb els alumnes, mentre cantaven, va tornar a portar l'I. a la taula, però el nen no va seure, va continuar voltant.

N.: “Abans de començar la feina, cantem la cançó de “La Castanyera”. La varen cantar i també la varen ballar. Tot seguit varen cantar i ballar la cançó “Sol-Solet”.

L'I. continuava voltant.

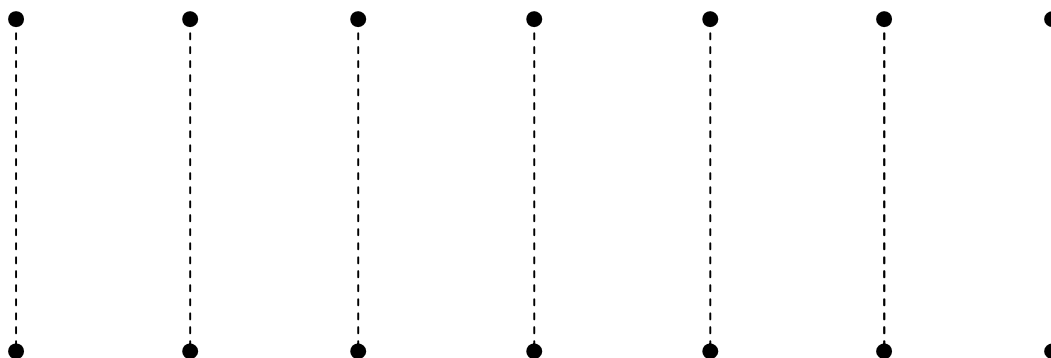
N.: “On posarem les castanyes divendres?”

Nens: “Ummmmm, a la paperina!”.

N.: “La piquem?”. Els nens varen picar les síl·labes. També varen picar la paraula man-da-ri-na.

La N. va tornar a porta l'I. a la cadira. El nen va seure.

La N. va explicar als alumnes l'activitat que farien tot seguit en una làmina, amb el suport de la pissarra de la classe. La tutora va dibuixar a la pissarra:



N.: “De puntet a puntet...”.

La meua apreciació envers aquesta activitat és que a l'altre grup de P3 s'havia treballat de manera més significativa, atès que s'hi havien utilitzat els dibuixos de núvols i herbes a la fitxa, i també a la pissarra. La pluja cau de dalt a baix, i les línies havien d'anar de dalt a baix.

La N. va fer sortir un a un als seus alumnes a la pissarra per a dibuixar una línia de dalt a baix, del punt de dalt fins al punt de baix: “De puntet a puntet”, els anava dient mentre feien les línies. I els anava dient que ho feien molt bé.

L'I. es va tornar a aixecar i va continuar voltant.

La mestra va repartir les làmines en què els alumnes haurien de seguir les ratlles de punt a punt, de dalt a baix.

A banda del comportament de l'I., no es va observar en principi cap altre problema de conducta en d'altres companys.

En un moment donat, quan el nen passava per davant d'en Juan Carlos, aquest li va oferir una taronja de joguina, però el nen no li va fer cas. No va mostrar cap interès especial per res concret de l'aula, simplement voltava. I quan s'aturava en algun indret (per exemple la

finestra, o tocava cartolines de diferents tactes) ho feia molt esporàdicament, per uns segons. En ocasions també s'aturava davant d'una de les dues portes de l'aula. La mestra el tornava a fer seure: "*Vinga I, va...*".

Per a realitzar l'activitat, el nen tenia dos colors a la mà, en va agafar d'altres, però no va fer la feina. La companya del costat li ofería ceres de colors, però el nen no es relacionava amb ella, no mostrava cap atenció.

Al cap d'una estona la N. va dir: "*Els nens i nenes que ja han acabat, m'ho ensenyen i ja poden guardar les feines al calaix.*" Val a dir que a la classe hi ha un lloc específic per a guardar les feines, dividit en calaixos, on els nens dipositen les feines un cop acabades.

L'I. va romandre segons assegut i sense fer res de feina es va tornar a aixecar i va tornar a voltar.

En Juan Carlos es va posar al mig del seu pas, el nen no va protestar, el va esquivar i va continuar voltant. La mestra el va portar a la cadira, però es va tornar a aixecar al moment.

N.: "*La taula de color groc s'aixeca i anem a fer pipí.*"

L'I. va anar al lavabo amb els companys de la seva taula (la de color groc). Va romandre dins el lavabo mentre els companys feien pipí. Quan quedaven inodors lliures, l'I. no feia pipí. Varen arribar els companys de la taula vermella, i posteriorment els de la taula blava. L'I. continuava al lavabo, sense mostrar intenció de fer pipí. La seva tutora va comentar que no té l'hàbit, que si el porta i el fa, bé, i si no, o bé el posa a que el faci i el fa, o no el fa.

La tutora va demanar els nens que es rentessin les mans, a mesura que anaven entrant de nou a la classe.

La tutora va comentar que de vegades l'I. surt del lavabo. Si està més content a la classe pica de mans fort i crida també fort. Fins al moment d'aquest punt, en aquesta observació, ni va picar de mans ni havia cridat. El nen, passada una estona més, va començar a picar de mans al lavabo. La mestra se li va acostar i el va posar a fer pipí, però el nen no en va fer. N.: "*Vinga, a rentar mans.*". El nen va romandre al lavabo, no s'aixecava els pantalons que li havia abaixat la seva tutora quan l'havia posat a fer pipí. Donava petites passes, picava de mans, les sacsejava, donava voltes a si mateix, i donant petites passes va sortir del lavabo, amb els pantalons encara abaixats. Mentre tant, la mestra estava a la classe amb la resta de companys, mentre esmorzaven. La mestra els anava repartint aigua. L'I. va entrar a la classe amb els pantalons abaixats. No cridava l'atenció dels companys perquè, tal com ens explicaria la N., quan els nens s'adonaven que l'I. feia alguna cosa que no estava bé fer-la, com ara aixecar-se contínuament per a voltar a la classe o no aixecar-se els pantalons, i li preguntaven a la mestra per què l'I. actuava d'aquesta manera, ella els responia que estava cansat, o que aquell dia no es trobava bé. En aquesta línia, la N. intenta actuar davant dels companys de l'I. tractant la seva conducta amb la major naturalitat possible, amb la intenció d'evitar que els companys no l'acceptin, però de moment els nens no mostren rebuig envers l'I.

N.: "*Anem a esmorzar, I.?*" (mentre li pujava els pantalons). "*Vinga, seu.*" El nen no seia. La mestra li va posar l'esmorzar sobre la taula. L'I. va seure, però es va aixecar al moment i continuà voltant.

En varies ocasions el nen es situava en un racó de la classe i semblava mirar per la finestra. La mestra el va anar a buscar, per a acompanyar-lo a la taula.

La N. va comentar a en Juan Carlos que el nen no sap empassar i per això a penes no menja ni parla.

Una nena de la taula de l'I. va dir a la mestra: "*El I. está dentro!*", assenyalant el racó que el nen anava per mirar per la finestra. La mestra el va anar a buscar i el va portar a la

cadira. El nen va seure, però no menjava l'esmorzar. Finalment, va agafar un ganxito, se'l va ficar a la boca, el va anar desfent dins la boca, no mastegava. Va agafar un segon ganxito i se'l va menjar igual com el primer. De mica en mica, va menjar tots els ganxitos. I mentre els menjava, el nen va romandre assegut a la cadira.

Els companys que havien acabat d'esmorzar jugaven asseguts a les respectives cadires, amb plastilina.

La mestra va elogiar l'I. quan es va acabar els ganxitos, però el nen no la va obeir quan la N. li va demanar que l'ajudés a guardar la bossa de l'esmorzar, i el nen va continuar voltant per la classe. La mestra li va oferir plastilina, però el nen no li va parar atenció i va continuar voltant. La mestra el va fer seure, amb la bola de plastilina, però el nen es va aixecar tot seguit, i va continuar voltant.

La N. el va aturar i li va dir: "I., vine aquí, campeón!" I el va abraçar, però el nen no li va fer cas i continuà voltant. Va anar de nou a mirar per la finestra, sempre al mateix lloc.

La mestra va explicar al grup classe que no podien sortir al pati perquè estava enfangat després de la pluja del dia anterior, i que anirien a veure una pel·lícula. L'I., sense que la mestra li digués de sortir de la classe, va sortir, va anar al lavabo, no va fer pipí i va tornar a la classe.

Per taules, els nens van fer una fila. L'I. estava al racó on hi ha col·locada una cuina de joguina, la mestra el va anar a buscar i el va portar a la fila, de la mà, no el va posar a la fila, el va portar de la mà. Els companys van fer i van seguir la fila cap a la sala on veurien la pel·lícula.

A la sala de teatre es van ajuntar les dues línies (Cargols i Tortugues). Els nens anaven seient a les cadires. La N. va seure l'I. en una cadira. El nen es va aixecar tot seguit, es va posar davant de l'escenari i picà de mans.

La mestra el va deixar aixecat, mentre amb la resta de mestres de P3 posaven en funcionament l'aparell de vídeo. La resta de nens romanien asseguts, xerrant entre ells. L'I. es va acostar a un nen, sense presentar-ne cap interacció, i va voltar per la fila de seients, va abandonar la fila de seients i va començar a voltar de nou. La mestra, passada una estona, el va tornar a fer seure, però el nen es va aixecar al moment i voltà de nou. Mentre tant, les mestres muntaven la pantalla.

En Juan Carlos va tocar l'I., li va obrir els braços i el nen no va mostrar cap interès, cap emoció, el nen no interactua amb les persones del seu entorn. La mestra el va fer seure, però s'aixecà. El nen va seure a terra al costat d'una cadira. La mestra en aquest moment concret no li parava atenció. El nen va rossegar una cadira. Les mestres varen demanar silenci als nens, però no paraven atenció a l'I. directament. El nen va passar de genolls per una fila de cadires on no seia ningú, al final de la sala. Les mestres continuaven muntant la pantalla.

Finalment va sortir a la pantalla en Pocoyó, l'I. el va mirar, dempeus, per un segon, en aquell moment va picar de mans, sense dir res, i no va mostrar cap emoció ni cap interès, mentre que la resta de companys cridaven: "*Pocoyó!*"

L'I. va sortir de la fila de cadires buides, va tornar a picar de mans i va continuar voltant al final de la sala. No parava atenció a la pantalla. La resta de companys romanien atents. En algun moment el nen dirigia la mirada cap a la pantalla, però no hi mostrava cap interès, no expressava cap alegria, ni cap altre tipus d'emoció. La mestra el va agafar i li va preguntar si veia en Pocoyó a casa, el va tornar a seure, però el nen s'aixecà de seguida, va anar cap a l'escenari i va tornar cap al final de la sala, es va situar davant la porta i si bé de vegades dirigia la mirada cap a la pantalla, no mostrava en cap moment cap interès.

Quan en Juan Carlos va intentar obrir la porta i va simular no fer cap cas al nen quan aquest agafant la maneta de la porta mostrava la seva intenció d'obrir-la, el nen es va enfadar, donava cops a una cadira i protestava amb gemecs.

En Juan Carlos i jo varem sortir de la sala i varem deixar els alumnes i les seves mestres mirant en Pocoyó.

A l'aula de l'I. hi havia un nen, l'A., que portava una cama enguixada. Mentre va durar la observació, la N. li va donar suport a l'A. sempre que calia el seu desplaçament (el nen estava assegut en un cotxet de nens petits, atès que el guix a la seva cama no el permetia caminar). En Juan Carlos va assessorar la directora de l'escola envers les passes a seguir per tal de demanar un monitor de suport per l'A.

En Juan Carlos va comentar amb la directora de l'escola les seves primeres valoracions envers l'I. La directora, tal com havia fet uns minuts abans la N., va indicar a en Juan Carlos que la mare de l'I. no atén i que no reconeix que el seu fill presenta un problema greu de desenvolupament.

❖ Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos amb en M. (5è d'EP)

En M. és un nen que cursa 5è d'Educació Primària i té 10 anys.

En Juan Carlos atenia la demanda que havia rebut envers les dificultats d'aprenentatge que presenta l'infant.

En Juan Carlos va continuar passant el test PROLEC-R (que utilitzem per a avaluar les competències lectores de l'alumnat), a partir del punt 6., atès que les parts anteriors ja les havia presentat al nen en una sessió anterior (abans que comencés la meua estada en pràctiques), així que vaig observar l'actuació del meu tutor en el context d'aquest text a partir del punt 6.

El test PROLEC-R es passa en la seva versió en castellà.

Abans de la realització de cadascuna de les tasques per part del nen, en Juan Carlos li va anar donant instruccions precises envers allò que el nen havia de fer.

Dins dels processos sintàctics, el punt 6. del PROLEC-R avalua la competència en l'ús dels signes de puntuació. Es tracta que el nen llegeixi un text tal com si hi haguessin signes de puntuació.

Dins dels processos semàntics, en el punt 7., s'hi avalua la comprensió d'oracions escrites (instruccions).

També dins dels processos semàntics, en el punt 8., s'hi avalua la comprensió de textos. El nen va haver de llegir quatre textos i després de llegir cadascun d'ells en Juan Carlos li va fer preguntes envers les lectures. El nen va respondre correctament totes les preguntes excepte una del darrer text. Val a dir que a mesura que s'avança en cadascun dels ítems, els ítems posteriors augmenten la seva dificultat. El text darrer d'aquest punt parla de la vida quotidiana dels indis apatxes. En la pregunta que el nen va cometre l'errada el nen va dir que els indis mataven els búfals amb fletxes, mentre que la resposta correcta era que els llençaven per precipicis. Observem aquí una inferència, atès que el nen haurà vist els indis a les pel·lícules, utilitzant fletxes com a arma (coneixements previs).

Seguint amb els processos semàntics, en el punt 9. el text avalua la comprensió oral. En Juan Carlos va llegir dos textos i va fer preguntes al nen envers aquests dos textos, que el nen va respondre.

La bateria PROLEC-R ha esdevingut un important referent per a l'avaluació de la lectura en castellà. Basada en el model cognitiu, se centra en els processos que intervenen en la

comprensió del material escrit: Identificació de lletres, Reconeixement de paraules, Processos sintàctics i Processos semàntics. El PROLEC-R ens ajuda a esbrinar quins components del sistema lector estan fallant en els nens que no aconsegueixen aprendre a llegir. I a més, la seva nova versió introdueix una sèrie de millores substancials. En primer lloc, es consideren els temps d'execució junt amb els encerts per a poder determinar la precisió i eficiència lectores.

Tot seguit, en Juan Carlos va proposar al nen realitzar el test ITPA - Illinois d'Aptituds Psicolingüístiques (Comprensió auditiva, comprensió visual, memòria seqüencial visuomotora i associació auditiva). El principal objectiu d'aquesta prova és detectar possibles errades o dificultats en el procés de comunicació (deficiències en la percepció, interpretació o transmissió) que són causa de molts dels problemes d'aprenentatge escolar. Alhora, de forma complementària, intenta posar de manifest les habilitats o condicions positives que puguin servir de suport a un programa de recuperació.

En Juan Carlos utilitzarà els resultats obtinguts pel nen en aquestes proves, a banda d'altres que pugui considerar oportú passar al nen i de les entrevistes que mantingui amb mestres i pares, per tal d'elaborar el seu assessorament psicopedagògic a l'escola envers aquest cas.

❖ Observació d'en Juan Carlos amb la N. (tutora de P3 "Les Tortugues"), la R. (mestra d'Educació Especial) i la E. (mestra de suport dels dos grups P3)

En Juan Carlos va recordar a les mestres el marge per inscriure un nen en el servei de logopèdia de l'EIPI Nou Barris. I les va donar unes pautes de prioritització a l'hora de presentar les demandes per a aquest servei: els infants més grans de la classe, que hagin anat a la llar d'infants abans de començar l'Educació Infantil, i que no siguin nous. També les va dir que les demandes les havien de tramitar a través de les mestres d'Educació Especial, la D. o la R.

Tot seguit, varen començar a comentar el cas de l'I. Les mestres es varen mostrar molt preocupades per aquest alumne. En Juan Carlos les va preguntar si el nen havia anat a la llar d'infants i les mestres varen respondre que no, amb la qual cosa, les mestres no compten amb cap referent anterior a la seva pròpia experiència amb l'infant.

Les mestres varen explicar que el nen té un germà més petit, d'aproximadament un any d'edat.

Els tres professionals varen comentar que era necessària una entrevista el més aviat possible amb la família (pares). En Juan Carlos va demanar a la tutora que digués a la mare que tant les mestres com el psicòleg (Juan Carlos) estaven molt preocupats pel nen i que el psicòleg (Juan Carlos) havia demanat mantenir una entrevista amb els pares (preferentment) o amb la mare, cas que al pare li resultés impossible assistir-hi. En Juan Carlos va demanar a la tutora que li presentés el full de demanda d'assessorament envers el cas.

La N. va comentar que la mare: *"Es mostra tancada a reconèixer que al nen li passa alguna cosa."* També va comentar que la mare es va mostrar amoïnada qual la mestra li va informar que vindria a l'escola un psicòleg per a observar l'inici de curs a la classe. A més, la N. va explicar que el pare, quan va a l'escola, és per a recollir el fill, i que mai no s'atura a parlar amb les mestres per a preguntar-les envers l'evolució del nen. Així, d'una banda es trobaven amb que la mare les preguntava contínuament per les possibles

observacions de millora del nen i no atenia a negatives d'evolució, i d'altra banda el pare mai no interactuava amb les mestres.

També varen comentar el tema de dificultats de deglució que presenta el nen i la dada que cada matí portés per a esmorzar ganxitos. I la recerca del nen d'estímuls perceptius, per exemple, quan toca amb la punta dels dits les cartolines penjades a la paret de la classe que presenten diferents tipus de tacte, quan el nen mira per la finestra, o quan fica la mà dins d'un forat que hi ha a la caixa on guarden el paper per reciclar.

Estratègia d'actuació que va proposar en Juan Carlos a les mestres:

- Donar a la mare el missatge de que tant les mestres com el psicòleg observen que el nen presenta moltes dificultats, dient que els està amoïnant molt (sense donar lloc a que la mare doni la volta al missatge).
- Informar (no demanar permís) a la mare per part de les mestres de la imminent intervenció d'observació al nen, de manera directa i fora de la classe, que efectuaria en Juan Carlos (oferint-li joguines, parlant-li, intentant que el nen es comuniqui amb ell). I també informar la mare que el psicòleg desitjava mantenir una entrevista amb els pares (preferiblement amb l'assistència de la parella), a partir de la valoració que faria envers el nen, que aquesta valoració és un recurs de l'escola.

En Juan Carlos va indicar la necessitat que la E. (mestra de suport de P3) romangués més temps a l'aula de les Tortugues que a l'aula dels Cargols, per així poder donar suport a la N. en l'atenció a l'I.

Atès que el nen no manté contacte visual i no mostra cap intenció d'interacció, ni mostra cap interès per cap joguina, ni per la plastilina, i molt menys encara no ha assolit el joc simbòlic, en Juan Carlos va quedar amb les mestres que les donaria en els dies següents alguna pauta més de cara a potenciar el tema relacional i la comunicació amb el nen, per d'aquesta manera veure si el Trastorn Generalitzat del Desenvolupament que presenta el nen pot alleugerir-se i no derivar en un Trastorn de l'Espectre Autista.

És de vital importància que entre tots aconseguixin que els pares acceptin les dificultats que presenta el seu fill. Per tal que en Juan Carlos pugui sol·licitar un monitor de suport que es faci càrrec del nen de manera personalitzada és necessari la signatura del consentiment dels pares, sense aquest consentiment el nen es podria beneficiar de tot el suport que li pot oferir el sistema educatiu i les mestres només podrien continuar actuant-hi com fins ara, oferint al nen tot el suport que les resulta possible utilitzant els recursos al seu abast.

En Juan Carlos em va comentar que, cas que la mare accedís a mantenir una entrevista amb ell, seria convenient que jo no hi actués com a observadora, per tal d'evitar al possible el rebuig de la mare envers el reconeixement que el seu fill presenta greus problemes de desenvolupament.

- **Dimecres, 26 d'octubre de 2011 – ESCOLA Mercè Rodoreda**
- ❖ **Observació d'en Juan Carlos amb la R. (6è d'EP)**

En Juan Carlos va començar al sessió amb la R. en el punt on s'havia quedat el dimecres anterior. Va presentar a la nena el qüestionari BASC S2: per a nens (autoinforme). Val a dir que una petita explicació de la finalitat d'aquest qüestionari està inclosa dins l'explicació envers l'observació d'en Juan Carlos amb els pares de la R., atès que també els va passar aquest qüestionari, en la seva versió P2 (per a pares). Exemple d'elements del qüestionari adreçat al subjecte:



BASC S-2

Cuestionario del sujeto (S)

EJEMPLOS DE ELEMENTOS

	V	F	
6 La vida se está volviendo cada vez peor	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	6
8 Desearía ser otra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	8
13 La mayor parte del tiempo estoy preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	13
38 Tapo mi trabajo cuando el profesor pasa por mi lado	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	38
47 No le gusto a mis compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	47
57 Mis padres me echan la culpa de muchos de sus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	57

Font: <http://web.teadediciones.com/BASC--SISTEMA-DE-EVALUACION-DE-LA-CONDUCTA-DE-NINOS-Y-ADOLESCENTES.aspx>

Tot seguit en Juan Carlos va presentar a la R. el test PROLEC-R:

En aquest test, tal com hem comentat amb anterioritat en aquest treball, s'avalua la competència lectora de l'alumne. La versió espanyola és en llengua castellana.

I. Identificación de letras

1. Nombre de sonido de letras

2. Igual – diferente

II. Procesos léxicos

3. Lectura de palabras

4. Lectura de pseudopalabras

III. Procesos sintácticos

5. Estructuras gramaticales

6. Signos de puntuación

IV. Procesos semánticos

7. Comprensión de oraciones

8. Comprensión de textos

9. Comprensión oral

La nena va presentar dificultats en els ítems corresponents als processos semàntics. Va mostrar indicis de dificultats d'atenció.

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb la S. (6è d'EP)**

La S. és una nena de 10 anys de 6è d'EP. En Juan Carlos li va explicar a la nena que li passaria unes proves per, de cara a l'any vinent, quan vagi a l'institut, poder dir als professors les coses que fa molt bé i les coses que li costin una mica.

A partir d'aquí, en Juan Carlos va passar una entrevista a la nena, envers les seves dades personals i acadèmiques: Què li agrada més, què li surt millor, què li agrada menys, què li costa més, quins professors li agraden més, quins professors li agraden menys, quin són els noms dels seus millors amics, què fa en els seus moments d'oci (p.e. el cap de setmana), etc.

Després de l'entrevista en Juan Carlos va passar unes proves bàsiques a la nena, de llengua i matemàtiques. La S. va presentar dificultats per a resoldre divisions de dues xifres al divisor, però no les va presentar en una divisió d'una xifra al divisor. També va presentar dificultats en tasques de geometria.

Es va mostrar competent a l'hora de dir les hores, els dies de la setmana i els mesos de l'any. També es va mostrar competent en el reconeixement de monedes i en efectuar càlculs amb monedes, així com en l'ús del sistema sexagesimal.

En Juan Carlos va passar dos dictats a la S. Les seves instruccions varen ser: *“Ara et llegiré el text tres vegades, una perquè l'escoltis, una altra perquè escriguis el dictat i una tercera vegada perquè vegis si vols rectificar alguna cosa que hagis escrit.”*

Tot seguit la nena va fer dues redaccions, una en català i una en castellà, i exercicis de comprensió lectora.

En Juan Carlos, quan la nena va acabar, li va dir: *“Molt bé, S., doncs ja hem acabat amb les proves, vinga, anem que t'acompanyo.”* I va acompanyar la nena cap a la seva classe.

En Juan Carlos em va donar varies indicacions per passar la prova als infants, de cara a passar-la jo directament als nens, més endavant:

- Si presentem l'exercici de dibuixar la família, fem escriure una explicació a baix del dibuix i ja no fem fer la redacció català o castellà.
- Comencem per les operacions més complicades i anem baixant nivell, si cal.
- Comptar paraules per minut en la lectura de textos.
- Anotar en “observacions”: si esborra molt, si s'atura molt a pensar el tema per redacció, etc.
- No donar ajut a la primera, encoratjar l'alumne per què se'n surti tot sol.
- Habitualment, són necessàries dues o tres sessions perquè els alumnes acabin les proves de matemàtiques i llengua.
- Habitualment, és precisa una sessió per matemàtiques i una altra sessió per llengua.

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb en T. (6è d'EP)**

En Juan Carlos va explicar al nen que li passaria unes proves per, de cara a l'any vinent, quan vagi a l'institut, poder dir als professors les coses que fa molt bé i les coses que li costin una mica.

Durant l'entrevista que li va passar en Juan Carlos, el nen es va expressar oralment amb molta claredat i soltesa.

El nen, en les proves de llengua, va mostrar dificultats en comprensió lectora i en escriptura.

Aquest és un cas que en Juan Carlos està valorant per a aconsellar una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC) **Annex 1**.

En Juan Carlos va parlar amb el nen durant tota la sessió en castellà. Em va indicar que davant de nens castellanoparlants, s'adreça a ells en castellà, per tal de crear-hi un bon vincle.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb l'A., mestra d'Educació Especial de Cicle Mitjà i Cicle Superior**

L'A. va demanar a en Juan Carlos de fer entrevistes amb els pares de varis nens, conjuntament, que per les característiques de les necessitats educatives especials que presenten, considerava prioritaris. La mestra creu convenient per a aquests casos posar en marxa el més aviat possible l'educació compartida.

• **Dimarts, 1 de novembre de 2011 - EAP Nou Barris**

El propassat dimarts 1 de novembre, no vaig acompanyar, com de costum, el meu tutor a l'escola Santiago Rusiñol perquè va considerar que les actuacions que havia de dur a terme aquell dia no tenien relació amb el meu treball. Vaig aprofitar, doncs, aquell dia per a prendre apunts envers la Memòria de l'EAP Nou Barris del curs 2010-2011 i del Pla d'Actuació de l'EAP Nou Barris pel curs 2011-2012, la qual cosa figurava com a un dels objectius de la meva estada en pràctiques al centre. A l'**Annex 7: Legislació i normativa vigents en el sistema educatiu i Memòria i Pla d'Actuació de l'EAP Nou Barris**, d'aquest treball de projecte de Pràcticum, s'hi inclou un recull de la Memòria del curs 2010-2011 i el Pla d'Actuació 2011-2012 de l'EAP Nou Barris.

• **Dimecres, 2 de novembre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb la R. (5è d'EP) - (Continuació del passat 26/10/2011)**

En Juan Carlos va acabar aquell dia de passar les proves a la R. Val a dir que abans de cadascuna de les proves, va explicar a la nena què havia de fer, amb el suport d'exemples. Va començar pel test ITPA.

Val a dir que en aquest document també he inclòs varis exemples dels ítems que es presenten en el test ITPA.

1. Comprensió auditiva. (fragments 2 i 3)

Davant sis dibuixos, la nena va haver de respondre preguntes envers els textos que va llegir en Juan Carlos.

2. Comprensió visual. (38 ítems)

Davant un dibuix inicial, la nena va haver d'escollir d'entre quatre, el que més s'assemblés al dibuix inicial.

3. Memòria seqüencial visuomotora. (23 ítems)

En Juan Carlos va deixar veure, durant uns segons, un dibuix, que la nena, un cop tapat per en Juan Carlos, havia de reproduir en una casella. El nivell de dificultat anava augmentant a mesura que la nena avançava en la realització de la prova.

Exemples: _____ | _____
 _____ | _____ ○ | ○

4. Associació auditiva. (ítem 11 a 40)

En Juan Carlos començava una frase i la nena l'havia d'acabar, fent una associació, per exemple, "El monedero lleva dinero, los sobres llevan... (cartas)."

5. Memòria seqüencial auditiva.

En Juan Carlos deia una sèrie de nombres que la nena havia de repetir tot seguit. Per exemple: 5 – 9 – 6 – 2 – 7. Aquesta tasca també augmenta la seva dificultat d'execució, a mesura que avançava la prova. La prova comença per la repetició de dues xifres i acaba amb la repetició de vuit xifres.

6. Associació visual. (ítem 11 a 20)

La nena havia d'associar un dibuix d'entre quatre possibles al model presentat.

—————▶ (ítem 21 a 42)

D'un model d'associació i un dibuix donat, la nena havia d'associar al dibuix donat un dibuix dels quatre possibles.

7. Integració visual. (s'hi utilitza el cronòmetre, donant 20 segons de temps). Per exemple:

Juan Carlos: "Ves esto?" "¿Qué es?"

R.: "Un gallo y una gallina."

Juan Carlos: "Pues tienes que marcar con un círculo todos los gallos y todas las gallinas que veas en el dibujo." "Ya!"

8. Expressió verbal. (també cronometrat, 1 minut de temps)

Juan Carlos: "Tienes que decirme todas las palabras que sepas. Preparada? Ya!"

Juan Carlos: "Ahora, partes del cuerpo. Preparada? Ya!"

Juan Carlos: "Ahora, animales. Preparada? Lista? Ya!"

Juan Carlos: "Ahora, frutas. Preparada? Lista? Ya!"

9. Integració gramatical.

En Juan Carlos ensenyava a la nena dibuixos i davant la frase presentada, la nena havia d'acabar-la.

Exemples: "Aquí el perro va delante, aquí el perro va... (detrás)."

"Este gato está debajo de la silla, este otro no, este gato está... (encima)."

10. Expressió motora.

Juan Carlos: "Yo te voy a enseñar unos objetos y tu me tienes que enseñar con mímica lo que hacemos con esos objetos" "Me tienes que enseñar todo, no una parte, sino todo."

Per exemple, davant el dibuix d'una aixeta, la nena havia de fer amb mímica obrir l'aixeta, agafar aigua amb les mans, rentar-se la cara i tancar l'aixeta.

11. Integració auditiva.

Juan Carlos: *“Ahora yo voy a decir una palabra a medias y tu me tienes que decir de qué palabra estoy hablando.”*

Exemples d'ítems: PE_Í_ULA
TRA_A_JO
_AVA_ORA

Juan Carlos: *“Ahora, para acabar, vamos a hacer otra cosa.”* *“Mira, pones aquí tu nombre y la edad que tienes.”*

En Juan Carlos va passar la prova D2, que avalua el nivell d'atenció (14 ítems).

Juan Carlos: *“Me tienes que marcar todas las “d”, solamente las “d”, que tengan un punto, tanto arriba, como abajo, como arriba y abajo.”*

Aquesta prova també es passa amb el cronòmetre i es dona 20 segons per a cada ítem.

Juan Carlos: *“Pues, muy bien, ya estamos por hoy, continuaremos el próximo día.”*

❖ Observació d'en Juan Carlos amb en T. (6è d'EP) – (Continuació del passat 26/10/2011)

En Juan Carlos va presentar al nen una prova de competències bàsiques de matemàtiques.

Juan Carlos: *“Ves la a? Yo te voy a decir números y tu me los escribes.”*

En Juan Carlos anava dient nombres en català, que el nen havia d'escriure en xifres.

Juan Carlos: *“Ara vull que em llegeixis aquests números.”*

T.: *“Cómo se dice en catalán?”*

Juan Carlos: *“Dímelos en castellano.”*

El nen va anar dient els nombres que apareixien escrits en xifres.

Juan Carlos: *“Muy bien.”* *“Ahora quiero que me los ordenes”* *“Cuál sería el más pequeño?”*

Support donat al nen: *“Pones debajo el 1, y así los vas ordenando.”*

Juan Carlos: *“Ahora hazme la serie que sigue: 50 – 45 – 40 - ... Cómo continuará?”*

T.: *“Ah, fácil!”*

Juan Carlos: *“Te acuerdas de las unidades, las decenas, las centenas, ...?”*

Va demanar al nen que posés en els nombres donats U, D, C i UM.

Després va posar a prova el nivell de càlcul mental de l'infant, per exemple, 24 i 5; 15 – 6.

Juan Carlos: *“Molt bé! Vull que em facis aquesta suma.”*

Juan Carlos: *“Ara vull que em facis aquesta suma i aquesta, i aquí tens espai per fer-les.”*

El nen utilitzava els dits per fer el recompte, no col·locava correctament les unitats sota les unitats, etc. i tampoc no col·locava bé les xifres decimals.”

En Juan Carlos, tot seguit, li va demanar que fes dues restes.

Juan Carlos: *“Cómo llevas las tablas de multiplicar?”* Li va anar dient taules aleatòriament. El nen no sap les taules. En Juan Carlos va suggerir al nen que les practiqués a estones lliures, per exemple, quan vagi caminant pel carrer, que intenti dir-les a sí mateix.

Després li va demanar que fes una multiplicació en el full, de dues xifres.

Juan Carlos: *“Las divisiones, cómo las llevas?”*

T.: *“No. No sé.”*

Juan Carlos: *“Haz ésta de una cifra.”*

T.: *“Es que no me sale, no las sé colocar.”*

Juan Carlos: *“Te voy a dar una pista.”* I li va ensenyar a posar la coma:

Davant la divisió $4284 \overline{) 5}$, *“Pon una rallita en el 2 y tienes que buscar un número que multiplicado por 5 dé 42 o se acerque, sin pasarte.”*

En T. desconeix el procediment per a calcular divisions. En Juan Carlos li va explicar pas per pas, incloent-hi el càlcul de les restes que s'hi inclouen en el càlcul.

En Juan Carlos va suggerir a en T. que treballés les divisions amb l'A. (MEE).

Tot seguit li va demanar de fer una divisió d'una xifra: $625 \overline{) 2}$, i li va anar oferint el seu suport per a resoldre-la.

Juan Carlos: *“Prácticalo con la A.”*

El nen tampoc no se'n va sortir a l'hora de resoldre els tres problemes presentats en la prova. Va col·locar quatre nombres un a sota de l'altre per fer una resta. En Juan Carlos li va recordar que per fer una resta només podem posar dos nombres.

Envers el tercer problema, en T. va dir: *“Es que éste ya es muy difícil.”*

Juan Carlos: *“Lo dejamos aquí. Cuando subas (de l'esmorzar) te voy a buscar y así adelantamos un poquito.”*

En T. és un nen intel·ligent, presenta un llenguatge oral molt fluït i davant l'explicació que em va fer en Juan Carlos envers aquest cas, les dificultats que presenta l'infant en l'assoliment de les competències bàsiques venen provocades perquè al seu entorn familiar no es valora l'educació escolar. El nen es va mostrar en tot moment amable amb en Juan Carlos i sincer, perquè quan no sabia fer alguna cosa, li deia obertament. El suport de l'entorn és primordial en el desenvolupament dels infants. En aquest cas, l'escola ofereix tots els seus recursos, però en Juan Carlos em va explicar que aquest és un cas clar de dictamen, no perquè el nen presenti cap discapacitat cognitiva, o perquè des de l'escola no li prestin tot el suport al seu abast, sinó perquè l'entorn social més proper al nen a banda de l'escola (la seva família) mai no ha col·laborat en absolut en la millora de les competències de l'infant.

- ❖ El passat 26 d'octubre, l'A. (MEE) va comentar a en Juan Carlos el cas de dues nenes que parlen amb objectes inanimats. El 2 de novembre, en Juan Carlos les va observar una estona al pati.

❖ **Continuació amb en T. (després del pati)**

Juan Carlos: *“Vamos a ver..., dónde nos habíamos quedado...”*

El nen va continuar realitzant la prova de competències bàsiques de matemàtiques. A l'exercici on havia d'utilitzar les unitats de mesura.

Juan Carlos: *“Ahora quiero que me pongas aquí las horas.”*

T.: *“No las sé.”*

En Juan Carlos li va posar un exercici amb unes quantes hores expressades en format digital, que el nen tampoc no les va saber dir.

En T. va dir correctament els dies de la setmana i els mesos de l'any.

També va assenyalar correctament les monedes que li va presentar en Juan Carlos.

Juan Carlos: *“Fórmame un euro con monedas de 50 céntimos, de 20 céntimos y de 10 céntimos.”* *“Han de salir todas las monedas.”* El nen ho va fer bé.

Juan Carlos: *“Si vas a la panadería a comprar una barra de pan que vale 65 céntimos, cuánto te devolverán si pagas con una moneda de dos euros?”*

T.: *“Un euro y 45 céntimos.”*

Juan Carlos: *“Ahora quiero que me hagas una pequeña redacción.” “Si no sabes un tema, te sugiero alguno.” “Tema libre.”*

T.: *“A ver... qué te pongo...” “Dime algo...”*

Juan Carlos: *“Lo que has dicho que habías ido a hacer a Tarragona. Qué has hecho en Tarragona?”*

T.: *“A ver, yo te lo explico y luego tu me dices cómo lo puedo poner.”*

Juan Carlos: *“No me digas nada.” “A ver...” “Piensa, a ver cómo lo puedes poner en palabras escritas.”*

En T. va fer un dibuix per a ajudar-se a explicar el que havia explicat a la redacció i li va explicar oralment a en Juan Carlos les piruetes que havia vist al circ.

Juan Carlos: *“Pues muy bien, lo dejamos por hoy. El próximo día acabaremos.”*

T.: *“Cuándo será el próximo día?”*

Juan Carlos: *“Pues no sé, porque el miércoles que viene no estaré.”*

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la Comissió Social a l'Escola Mercè Rodoreda**

La **Comissió Social** és un espai multidisciplinari que té per objectiu recollir les demandes d'intervenció sobre alumnes de l'escola que manifesten una situació social molt desafavorida o de risc. És l'òrgan de treball en xarxa que ha de permetre als professionals que hi participen coordinar i planificar les seves actuacions i definir les seves línies d'actuació. Aquesta comissió ha d'intervenir sobre casos greus que facin referència a:

- Absentisme greu.
- Situacions socials i familiars d'alt risc
- Casos que requereixen intervencions i coordinacions amb serveis externs.
- Problemàtiques derivades als serveis socials de l'Ajuntament.

Els seus membres han de garantir:

- Assistència a les aules.
- Seguiment dels processos de derivació als centres de salut.
- Seguiment i intervenció sobre les famílies.

Coordinació amb altres organismes i serveis susceptibles d'intervenir en determinades situacions.

Assistents:

- La J., Educadora Social de l'Ajuntament
- Juan Carlos (EAP Nou Barris)
- L'A. i la M., mestres d'EE d'Educació Primària
- Directora del centre
- Cap d'estudis del centre
- Mestra d'EE d'Educació Infantil

S'hi varen establir com a casos prioritaris els nens que assisteixen a Educació Especial i els que ha detectat en Juan Carlos, de la resta, cal que la tutora faci arribar el full de demanda.

Es va explicar el seguiment dels casos comentats en la darrera reunió de la Comissió Social, del passat mes de juny.

Es va comentar el seguiment dels casos d'absentisme, casos de possible dictamen d'educació compartida, casos de manca d'higiene, casos de desatenció, nens sense material, i les possibles ajudes per anar de colònies.

Els membres de la CS varen començar a comentar els casos, cas per cas, pel cicle superior: La propera reunió de la CS es farà al febrer. Llavors, els membres comentaran com hauran anat les entrevistes amb les famílies dels casos tractats.

Es va plantejar una reunió conjunta amb la mestra, la mare d'un alumne i els Serveis Socials envers un dels casos tractats.

Varen continuar amb el cicle mitjà:

Varen comentar el cas de dos germans (3r d'EP i parvulari) que van a l'escola sense material. El pare humilia les mestres. El petit torça els ulls i la mare no el porta al pediatra. Sembla un nen desnodrit (porta pa sec embolicat amb paper de diari per esmorzar). Es tracta de nens sense models, provinents de pares que per la seva banda tampoc no els han tingut (família negligent).

També es va comentar el cas de la N., de 4t d'EP, les mestres es mostren amoïnades per les coses que fa, com ara parlar amb objectes inanimats, especialment amb un ocell que la nena ha confeccionat amb paper i que habitualment porta a la mà o enganxat a la solapa. Comentaren els coneixedors del cas que la N., a la seva classe, té una amiga amb qui va sempre, la M., que presenta una conducta molt similar. Les nenes es retroalimenten mútuament. Caldria consultar al CSMIJ, perquè possiblement no sigui convenient separar-les, podria suposar un empitjorament per les nenes perquè si bé la conducta que presenten és preocupant, si les separessin l'una de l'altra podrien quedar totalment aïllades, d'aquesta manera, ni que sigui amb una persona, es relacionen amb l'exterior.

També es va comentar el cas de dos germans (nen de set anys que repeteix 1r d'EP i nena de tres anys (P3)). Els pares estan separats. El nen només sap les vocals, res més, i diu que va a l'escola perquè la mara cobra el PIRMI (Renda Mínima d'Inserció) **Annex 3**.

• **Dimarts, 8 de novembre de 2011 – ESCOLA Santiago Rusiñol**

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb en M. (5è d'EP) - Continuació del 25/11/2011**

En Juan Carlos (continuant amb el test ITPA) va dir al nen: *“Ara et diré uns números i tu els hauràs de repetir.”* Aquesta part, punt 5. del test, avalua la memòria seqüencial auditiva.

Tot seguit en Juan Carlos va continuar amb el punt 6. del test, que avalua l'associació visual: *“Mira, veus? (referint-se als dibuixos). “D'aquests quatre, quin creus que anirà?”* (associat al dibuix inicial presentat com model).

I continuant amb el mateix punt: *“Ara trobaràs quatre dibuixos, que es relacionen entre sí, i has de trobar el quart que es relaciona amb els tres del model.”*

Després, en el punt 7. del test, que avalua la integració visual, davant el model inicial, en Juan Carlos va dir al nen: *“Mira. Què són?”*

M.: *“Un gall i una gallina.”*

Juan Carlos: *“Doncs, en aquest dibuix de baix m'has d'encerclar tots els galls i les gallines que vegis, el més ràpid que puguis, eh?”*

Juan Carlos: *“Preparat..., llestos..., ja!”*

Aquesta part del test és cronometrada, donant 20 segons per a cada element: galls i gallines, peixos, ampolles, martells i serres i gossos.

Juan Carlos: *“Molt bé!”*

Tot seguit, en el punt 8., que avalua l'expressió verbal, i on també es cronometra el temps d'execució, donant 1 minut per a cada element: paraules, parts del cos, animals i fruites:

Juan Carlos: *“Saps què és una paraula, oi? Doncs m'has de dir totes les paraules que se t'acudeixin”*. I tot seguit en Juan Carlos va demanar al nen de la mateixa manera que digués paraules de les parts del cos, d'animals i de fruites.

Juan Carlos: *“Ara t'ensenyaré unes imatges, et diré una frase i tu l'hauràs de completar. Per exemple: Aquí el perro va delante, aquí el perro va... (detrás).*

Aquesta part de l'ITPA és el punt 9., que avalua la integració gramatical.

Juan Carlos: *“Un altre exemple: La gallina va a poner un huevo, ahora ya lo ha... (puesto)”*.

Posteriorment, al punt 10. de l'ITPA, que avalua l'expressió motora, en Juan Carlos va dir al nen: *“Ahora te enseñaré unos dibujos y tu me has de hacer con gestos lo que se hace con estos objetos.” “Hay que hacer la acción completa”*.

Juan Carlos: *“Muy bien, vale, ahora voy a decir una palabra, pero incompleta, y tu me tienes que decir de qué palabra estoy hablando. Por ejemplo, CARAME_ / BICI_ETA.”*

Uns altres exemples del punt 11. del test, que avalua la integració auditiva són: TE_E_I_SIÓN, _OCA_ISCOS o _ALO_CES_0.

Juan Carlos: *“Molt bé, ja hem acabat això i ara (li va donar la prova de comprensió lectora ACL-4 -compost de 8 textos curts amb un total de 28 ítems-) poses el teu nom...” “Mira, farem això, tu llegeixes i quan acabis m'ho dius.”* En Juan Carlos va donar al nen el temps que va necessitar, sense presses.

Val a dir que, atès que el nen presenta indicis de dificultat en comprensió lectora, és adient haver-li presentat l'ACL-4, adreçat inicialment als alumnes de 4t d'EP, per tal de fer-nos una idea més exacta del nivell que presenta el nen en aquesta habilitat. Si presentéssim inicialment la prova ACL-5, adreçada als alumnes de 5è i li resultés molt difícil, el nen podria angoixar-se, convé doncs que li presentem una prova que li pugui resultar més senzilla i a partir dels resultats obtinguts dissenyar una intervenció personalitzada que millori la seva competència lectora partint d'un nivell que resulti senzill al nen, per tal que se senti motivat per col·laborar de manera activa en aquesta millora.

Juan Carlos: *“Ja està?” “Doncs t'hi fixes a la primera pregunta has d'encerclar quina resposta creus que és la correcta.”* (Es presenta un exemple per a connectar col·lectivament -tres preguntes-).

Juan Carlos: *“Ho has fet molt bé. Has fet totes les respostes correctes.” “Ara llegeixes aquests textos i vas fent igual.”*

En Juan Carlos no va mesurar el temps que el nen va necessitar per a llegir els textos i escollir les respostes correctes a les preguntes presentades envers cadascun dels textos. Convé que els nens no se sentin avaluats, que considerin les proves presentades com un ajut per a esbrinar les coses que fan més bé i les coses que els costa una mica més amb l'objectiu d'ajudar-los en allò que més els costa. D'aquesta manera evitem en els nens l'aparició de l'angoixa pròpia dels exàmens i controls i facilitem que els infants facin el millor possible allò que saben fer. Hem de tenir present que si bé un nivell d'angoixa òptim és aconsellable per facilitar l'atenció envers la tasca -la qual cosa facilita la seva execució-, un nivell d'angoixa alt pot dificultar la realització de la tasca.

En acabar la tasca dels tres primers textos, en Juan Carlos es va adonar que el nen estava una mica cansat, amb la qual cosa li va dir:

“M., farem una cosa, això ho deixem per acabar per un altre dia, que et veig una miqueta cansat. I ara farem una altra cosa: farem una redacció.” “Poses el teu nom i la data.” “Poses el títol.”

Ajuts que en Juan Carlos va donar a en M. per a escollir el tema de la redacció: “*O em pots explicar una pel·lícula, o m’expliques què has fet el cap de setmana...*” El nen va explicar un tros d’una pel·lícula que va dir que no havia acabat de veure, però que li havia agradat molt el que ja havia vist, perquè -i això és extret del seu escrit- un nen ajuda un “vagabundo”.

Quan el nen va acabar la redacció -en aquesta línia val a dir que en Juan Carlos els fa escriure una redacció curta, d’unes sis línies aproximadament i que no els dóna un temps màxim per a la seva elaboració-, en Juan Carlos va dir: “*Molt bé, ho deixem aquí. El proper dia acabarem amb la lectura i farem un dictat. I ja haurem acabat.*”

❖ Observació d’en Juan Carlos amb la I. (6è d’EP)

En Juan Carlos ja havia estat amb la nena el passat 11 d’octubre de 2011, una setmana abans del començament de la meua estada en pràctiques, i continuava amb les proves de valoració del cas.

En Juan Carlos, a banda de l’entrevista amb l’alumne, va passar proves de competències bàsiques de llengua i matemàtiques.

Juan Carlos: “*Ens havíem quedat a matemàtiques.*”

Juan Carlos: “*Doncs mira, vull que em facis aquesta suma.*”

Juan Carlos: “*Molt bé!*”

Juan Carlos: “*Ara vull que facis aquesta altra suma, que col·loquis els números i facis la suma.*”

Juan Carlos: “*Molt bé!*” “*Poses els resultats aquí.*”

Juan Carlos: “*Vull que em facis aquesta resta.*”

Juan Carlos: “*Molt bé!*”

Juan Carlos: “*I les taules... com les portes?*”

I.: “*Fins la del 5, bé.*”

En Juan Carlos li va preguntar vàries taules aleatòriament.

Juan Carlos: “*Molt bé, fes-me aquesta multiplicació.*” (426 x 25). “*Molt bé.*”

Juan Carlos: “*Les divisions, com les portes?*” “*Aquesta de dues (xifres al divisor), la saps?*”

I.: “*Les d’una si, les de dues no.*”

Juan Carlos: “*Provem amb aquesta (d’una xifra al divisor (4284:5))*”

La nena la va resoldre bé.

Juan Carlos: “*Molt bé.*”

Juan Carlos: “*Fes-me aquests problemes (tres problemes)*”.

Juan Carlos: “*Molt bé.*”

En Juan Carlos va girar el full i li va presentar una prova de mesura (sistema sexagesimal), que la nena va omplir correctament.

En Juan Carlos li va dibuixar una línia.

Juan Carlos: “*Quant fa aquesta línia?*”

La nena l’havia de mesurar amb el regle.

La nena va escriure 27.

Juan Carlos: “*Vint-i-set, què?*”

I la nena va escriure al costat de 27, kl.

Tot seguit, en Juan Carlos li va dibuixar en el full quatre rellotges i li va demanar a la nena que digués quina hora era a cadascun. En veure que la nena no se’n sortia, en Juan Carlos

va prendre un rellotge gran de paret i li va dir: *“I, fem una cosa, jo t’ensenyó aquest rellotge i tu em dius quina hora és.”*

La nena, després de pensar una estona, va dir: *“Les onze i deu minuts.”* Quan el rellotge marcava dos quarts de dues va dir: *“Les cinc i cinc minuts.”* I a tres quarts de tres va dir: *“Les nou i quart.”*

La nena no domina les hores, però quan en Juan Carlos li va preguntar les hores en format digital, se’n va sortir prou bé.

Els dies de la setmana els va dir bé.

Quan en Juan Carlos li va preguntar els mesos de l’any els va dir desordenats, començant pel mes d’agost fins al desembre, i a partir de desembre, desordenats: maig, abril, febrer, juliol i juny.

Tot seguit, en Juan Carlos va treure monedes d’euro de joguina.

Juan Carlos: *“Ara farem un cosa amb les monedes: a veure, assenyala’m 1 cèntim.”* *“Assenyala’m dos cèntims”* *“Assenyala’m cinc cèntims”*, i així fins que la nena va assenyalar els diversos valors de cadascuna de les monedes.

Juan Carlos: *“Quantes monedes de cinquanta cèntims hi ha en un euro?”* La nena va respondre: *“Dos”*.

Juan Carlos: *“De vint cèntims, quantes?”* La nena va respondre: *“Sis”*. La I. va necessitar el suport d’anar collint les monedes, va collir el nombre correcte (5), però va respondre 6 alhora de fer el recompte.

I a la pregunta de quantes monedes de 10 cèntims hi ha en un euro va respondre 8.

Quan en Juan Carlos li va demanar formar (utilitzant qualsevol tipus de moneda) dos euros i trenta-cinc cèntims, la nena no va saber fer-ho. Així que en Juan Carlos li va oferir el següent ajut: *“Tens dos euros i ara trenta-cinc cèntims.”* La nena no va saber fer el recompte de trenta-cinc cèntims. Anava provant, ho intentava, però no se’n sortia. Després de molts intents, se’n va sortir: quatre monedes de cinc cèntims, una moneda de deu cèntims, dues monedes de dos cèntims i una moneda d’un cèntim.

Juan Carlos: *“Ara imagina que vas a comprar pa i la barra val seixanta-cinc cèntims.”* *“Si pagues amb una moneda de dos euros, quant t’han de tornar?”*

La I., després de rumiar una estona, va dir: *“Seixanta-dos cèntims.”*

Juan Carlos: *“Molt bé, ara fas (assenyalant-li dos exercicis de geometria).”* *“Pots utilitzar el regle, eh?”*

La nena no se’n va sortir en aquesta tasca, que consistia en dibuixar un angle recte a la dreta d’una línia vertical ja donada i un hexàgon a l’esquerra d’aquesta mateixa línia.

Vaig observar que quan la nena esborrava amb la goma no treia les restes de goma del paper abans de seguir amb les tasques.

Juan Carlos: *“Doncs ara farem llengua: un dictat. Poses el nom, la data d’avui... (mentre li oferia un full per a escriure el dictat).”* *“Mira, farem un en català i un en castellà.”* *“Ho farem de la següent manera: Ho llegiré tres vegades, una perquè l’escoltis, una perquè escriguis el dictat i una altra perquè miris si vols corregir alguna cosa del que hakis escrit.”*

Quan la nena va acabar els dictats, girant el full, en Juan Carlos li va dir: *“Ara vull que em facis dues redaccions, em fas una en català i una altra en castellà. Del que tu vulguis.”*

Quan la nena va acabar les dues redaccions, en Juan Carlos li va dir: *“Molt bé. Queden cinc minuts. Vols que t’expliqui un truc per les multiplicacions? Si?”*

“El sis és el doble de quin número?” Prèviament a aquesta pregunta en Juan Carlos havia fet escriure a la I. en un full la taula del tres. Llavors, a partir de la resposta de la nena a la

pregunta (3), li va mostrar que els resultats de la taula del sis són el doble dels resultats de la taula del tres.

Juan Carlos: *“Molt bé, I., ja és l’hora, agafa l’entrepà i ves al pati. Continuarem el proper dia i et recordaré això que t’he explicat de les multiplicacions.”*

En Juan Carlos em va explicar que el cas de la I. seria dictamen, ateses les dificultats que presenta la nena.

❖ **Observació d’en Juan Carlos a la reunió amb la R. (mestra d’Educació Especial), la directora de l’escola i el cap d’estudis (CAD reduïda)**

Juan Carlos: *“Ordre del dia?”*

Comenten que han de tractar casos nous. En Juan Carlos els va explicar quines sessions i amb quins nens li manquen per acabar de veure: en M. (5è d’EP) i la I. (dictamen de 6è -de cara al traspàs d’EP a l’ESO-).

Aquesta reunió va consistir a planificar les actuacions envers varis casos, com ara el cas de l’I., nen de P3 que presenta trastorn generalitzat del desenvolupament (considerat altament prioritari) i dirigit de manera especial a la seva mare, atès que no ha elaborat el dol de les dificultats que presenta el seu fill, i no les accepta. També varen comentar dos casos de P3 d’un nen i una nena que necessiten servei de logopèdia, atès que parlen molt malament, gairebé no se’ls entén.

També varen comentar possibles fórmules per a tractar de manera col·laborativa entre tots els mestres que atenen un nen de 5è d’EP amb problemes de comportament per tal de pactar amb el nen unes pautes concretes. Per a aquesta fi, els mestres, amb l’assessorament d’en Juan Carlos, haurien de posar-se d’acord envers quatre coses bàsiques i anar tots a una, cal un protocol molt definit, per tal que el nen vegi que totes les persones que li tenen cura a l’escola comparteixen uns objectius prioritaris i una manera d’actuar comú, la qual cosa està dirigida a facilitar que el nen se n’adoni que els mestres de l’escola el volen ajudar a millorar la seva conducta.

❖ **Correcció test ITPA**

En Juan Carlos em va ensenyar com corregir el test ITPA i a interpretar els resultats obtinguts. El test utilitzat va ser el test d’en M. (5è d’EP). Els resultats obtinguts els comentaria properament amb el tutor del nen i amb la mestra d’educació especial, per tal d’utilitzar els seus punts forts per a treballar la seva millora en els punts febles.

• **Dimarts, 15 de novembre de 2011 - ESCOLA Santiago Rusiñol**

❖ **Observació d’en Juan Carlos amb en M. (Continuació - Avui acabariem amb les proves del nen)**

El darrer dia, l’infant va fer una redacció en català i en aquest dia va començar fent una redacció en castellà. Quan el nen es va adonar que estava escrivint en català, li va dir a en Juan Carlos i ell li va respondre que no passava res, que continués en castellà. El nen es va

adonar de seguida que seguia escrivint en català, va rumiar una estona, i sense dir res en aquesta ocasió, va esborrar una part de la redacció i va continuar escrivint en castellà.

Quan el nen va acabar aquesta redacció, en Juan Carlos li va dir que continuarien amb els textos que havia de llegir i escollir les respostes múltiples -que ja havia començat el dia anterior (08/11/2011)-.

El nen mostrava el seu neguit quan creia que no se'n sortia en la comprensió lectora.

Quan el nen va acabar de llegir els textos i marcar les respostes que considerava correctes, en Juan Carlos li va dir: "Aquest és el darrer full, eh?"

Juan Carlos: "Ara farem un petit dictat." "Ho farem de la següent manera: ho llegirem un cop, després ho tornarem a llegir i escrivis el dictat, i una tercera vegada perquè repassis el que hakis escrit." Vaig poder observar com el nen escrivia "prepara" per "preparar", "mara" per "mare", "Juan" per "Joan".

Juan Carlos: "Ara poses: dictado." "Te voy a hacer un pequeño dictado en castellano. Ho farem com l'altre, primer només llegiré, després escrivis el dictat i la tercera vegada per repassar." El nen va escriure "an" per "han", "acernos" per "hacernos", "vibimos" per "vivimos", "Lla timaginas" per "Ya te imaginas". Observem que el nen utilitza la via fonològica per escriure, encara no ha assolit la via lèxica. En Juan Carlos oferirà el seu assessorament envers com, tant el tutor a l'aula com la mestra d'Educació Especial a la classe de suport de llengua, poden treballar per tal d'ajudar el nen a millorar la seva competència en lectoescriptura.

Juan Carlos: "Molt bé, M."

Juan Carlos: "T'explico un truc per aprendre la taula del 9?"

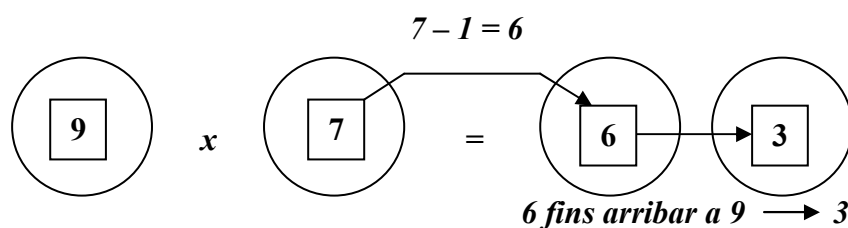
En Juan Carlos va demanar el nen la taula del nou, de manera aleatòria, i el nen se la sabia.

Juan Carlos: "Molt bé, M.! Vols que t'expliqui el truc, encara que ja te la saps?"

$$9 \times 7 = 63$$

$$7 - 1 = 6$$

$$6 \text{ fins arribar a } 9 \longrightarrow 3$$



Juan Carlos: "Et felicito perquè ja te la saps la taula del nou sense aquest truc."

❖ Observació d'en Juan Carlos amb la I. (6è d'EP) - (Continuació del 08/11/2011)

Només va arribar la nena, en Juan Carlos la va felicitar. Va elogiar la nena perquè havia fet un dictat amb zero faltes. M'ho va comentar a mi davant de la nena, a qui també vaig elogiar.

Juan Carlos: "A veure on ens havíem quedat l'últim dia..." "Ah, la lectura, ara t'explico." "Segons com acabem podràs anar a informàtica. Tenies informàtica, oi?"

En Juan Carlos va presentar a la I. una prova de velocitat lectora (petit text), inclosa en el document que utilitza per a avaluar les competències bàsiques. Aquesta prova es passa cronometrada. La nena va llegir 49 paraules/minut.

Juan Carlos: *“Ara llegeixes per tu, i fas el que diu.”* (assenyalant el full). La tasca consistia en tres exercicis de comprensió lectora envers el text acabat de llegir.

Juan Carlos: *“Molt bé, molt bé!”*

Juan Carlos: *“Ara continuarem amb allò que et vaig començar a explicar de les multiplicacions.”* I va continuar practicant amb la nena el truc que li va explicar el dia anterior per la taula del sis (veure 08/11/2011). També li va explicar el truc per la taula del nou, que podem veure en l'apartat anterior, que havia explicat a en M.

Juan Carlos: *“Doncs ja hem acabat, I.”* *“Com et va?”* *“Encara vas amb la X.?”* *“Doncs quan hi vagis li dones molts records, li dius: en Juan Carlos m'ha donat records per tu.”* *“I també li pots explicar que has fet el dictat amb zero faltes!”*

Juan Carlos: *“Vinga, que t'acompanyo a l'aula d'informàtica.”*

❖ Observació d'en Juan Carlos amb l'A. (alumne de 4t d'EP) - Seguiment del cas envers el curs passat

En Juan Carlos va començar demanant al nen que llegís unes línies del llibre de text de català de 4t. En Juan Carlos va elogiar el nen perquè havia millorat la seva competència lectora respecte l'any passat. Li va comentar que la lectura és pràctica, com més practiqui, menys li costarà.

Juan Carlos: *“Hi ha alguna cosa que abans et costés i ara no et costi?”*

A.: *“El bàsquet.”*

Juan Carlos: *“Molt bé, doncs amb la lectura passarà el mateix, com més practiquis, com amb el bàsquet, més bé llegiràs.”*

En Juan Carlos va elogiar la lletra del nen quan va revisar les seves feines de l'escola. Especialment una feina: *“Inventa't un aparell i descriu-lo”*. El nen havia inventat un robot que balla i en Juan Carlos li va fer explicar-li. El nen li va explicar i es va mostrar satisfet perquè en Juan Carlos mostrés interès envers el seu invent.

Li va revisar l'agenda, li va preguntar si algú l'ajudava a fer els deures a casa. El va elogiar perquè el nen s'apunta tot a l'agenda. També li va revisar les fitxes que portava a la carpeta.

Juan Carlos: *“Com portes les multiplicacions?”* *“A veure, et poso a prova.”* I li va preguntar les taules aleatòriament, del 2 fins la del 9, i el nen se les sabia prou bé. Envers 7×4 , en Juan Carlos li va dir: *“Pensa que 7×4 és igual a 4×7 ”*. *“No passa res, ho controles molt bé, però s'ha de practicar.”*

Juan Carlos: *“I les divisions, com les portes?”* *“Les has començat ja?”* *“Amb les d'una xifra?”* *“Que vas amb la R. (MEE)?”* *“I ella t'ajuda molt, oi?”* *“Estic molt content de que et vagin molt bé les coses. Parlaré amb la teva mare per veure que vagis a algun lloc a part de l'escola, com ara un esplai.”*

El nen, abans de marxar, va ensenyar a en Juan Carlos una llibreta amb un dibuix molt elaborat sobre multiplicacions, va dir que li agraden molt. Al nen li agrada molt dibuixar. En Juan Carlos va elogiar de nou les seves feines, la seva llibreta de castellà, i va felicitar el nen.

Un cop el nen havia marxat, en Juan Carlos em va preguntar què m'havia semblat. En principi no havia detectat cap irregularitat, em va semblar un nen que coneixia en Juan Carlos i que s'havia mostrat molt maco amb ell. Llavors en Juan Carlos em va explicar que el nen té Asperger, em va fer notar que li costa mantenir la mirada, i em va explicar que tenia dificultats per a posar-se en el lloc de l'altre. El nen ha evolucionat molt positivament, amb el treball col·laboratiu entre escola, família i CSMIJ.

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb en C. (alumne de P5)**

Davant el neguit que presentava la mare d'en C. perquè el nen encara no pronunciava segons quins sons, la seva tutora ho va comentar amb en Juan Carlos i aquest va decidir avaluar la capacitat lingüística de l'infant.

Va portar el nen a la sala de la que disposa al centre i li va fer la prova logopèdica elaborada pel CREDAC d'avaluació fonètica i fonològica. En Juan Carlos va demanar al nen que anés passant imatges i digués el nom del que anava apareixent.

Passada la primera part de la prova envers paraules més senzilles, el nen havia de dir noms més llargs i noms compostos. A la pantalla apareixien tres imatges i en Juan Carlos li preguntava: "*Què és això?*", el nen ho deia, en Juan Carlos ho deia després i li feia repetir al nen el model.

El nen presentava dificultat per a pronunciar la "rr" i l'essa sonora.

En Juan Carlos va conversar amb el nen envers les coses que fa fora de l'escola, envers els dibuixos de la TV que li agraden, envers la seva germana, envers la seva mestra. Li va preguntar quina pel·lícula havia vist a l'hora del pati (recordem que els dies de pluja els pàrvuls van a la sala d'audiovisuals a veure una pel·lícula). El nen va explicar que havia vist "una pel·lícula que surt una rata amb un noi que cuina sopa". Davant aquesta petita explicació ja podem saber la pel·lícula que havia vist.

En Juan Carlos va acompanyar el nen a buscar les seves feines a la classe. Les va portar a al sala on treballem i les va comentar amb el nen. Li va preguntar què havia fet en cada feina que l'infant anava mostrant.

Juan Carlos: "*Oh, estàs començant a treballar la lletra lligada!*"

C.: "*Ja me les sé.*"

En Juan Carlos va comentar fitxa per fitxa els treballs del nen, qui es va mostrar molt content d'ensenyar-li i explicar-li.

Durant les converses, el nen pronuncia "*trebaixen*" per "*treballen*", no pronuncia la "r" davant de "d" ("*paddal*" per "*pardal*"), diu "*gora*" per "*gorra*" ("*és que no pronuncio bé la a*"), però va pronunciar correctament la "r" a "*quatre*".

Quan l'infant va marxar, en Juan Carlos em va preguntar com havia vist el nen, em va preguntar si creia que necessitaria anar al logopeda. Li vaig dir que sí, atès que no pronunciava l'"rr". Llavors em va recordar que la "rr" és la darrera consonant que s'assoleix i que podem esperar, dins un desenvolupament normal, entre els 6 i els 7 anys d'edat, amb la qual cosa va decidir convocar la mare del nen per dir-li que no cal (de moment) portar l'infant al logopeda, si tant la mestra com a casa utilitzen models, per exemple, quan el nen digui una paraula malament repetir-la ben dita, el nen acabarà assolint els fonemes que ara li costen per sí mateix, sense que calgui la intervenció logopèdica. El nen mostra vocabulari adequat a la seva edat, construeix bé les frases i ordena bé les idees del què vol dir.

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb la D. (MEE) i la N. (tutora de P3)**

Varen comentar el cas de l'I. (nen de P3) que presenta trastorn greu del desenvolupament. La mare no accepta els problemes que presenta el seu fill.

En Juan Carlos va comentar amb les mestres que l'objectiu prioritari amb el nen és establir comunicació. Va lliurar un document a la N. on s'explica maneres de treballar amb el nen la comunicació (Estratègies per establir comunicació amb el nen i situacions per a dur-les a terme).

He de recordar que en la observació que feia dies havíem realitzat a la classe, el nen no mostrava en cap moment intencions comunicatives, ni tan sols a nivell protoimperatiu o protodeclaratiu, nivells aquests que assoleixen els nens amb un desenvolupament cognitiu i social normal als primers mesos d'edat, sorgeix entre els 8 i 9 mesos i es desenvolupa gradualment, i val a dir que un nen amb dos mesos ja és capaç d'assenyalar amb el dit. Cap als 11 mesos l'infant incorpora a la seva acció la dimensió enunciativa de cridar l'atenció de l'altre.

Les va indicar el llibre "El caso de Lorenzo" per a treballar amb els grups de parvulari el respecte per la diferència, per tal que l'I. sigui acceptat per la resta de companys, els nens de P5 comencen a imitar-lo a l'hora de l'esbarjo. I també les va indicar que convé comentar el cas de l'I. a nivell dels mestres de cicle (parvulari) per tal de treballar el tema en els respectius grups.

En Juan Carlos diu que el nen encara és molt petit per saber com evolucionarà. No és partidari d'establir un diagnòstic a priori, sense que el nen hagi rebut cap tipus de tractament. Per ell el més important és aconseguir que la mare elabori el seu dol davant les problemàtiques que el seu fill mostra, que accepti l'EIPI com a recurs extern a l'escola i la demanda d'un/a monitor/a de suport que atengui personalment al nen durant la seva estada a l'escola, tant a l'aula ordinària com en els moments d'esbarjo. El nen necessita molta estimulació.

Una de les estratègies proposades per en Juan Carlos a les mestres per treballar amb la mare el tema del dol (acceptar dificultats del fill contra el seu "fill ideal") és fer arribar de varis canals el mateix missatge: Estem molt preocupats, el nen presenta dificultats en això i en això altre, el nen necessita ajuda constant, el nen no es comunica amb les mestres ni amb els companys, no presenta cap intenció comunicativa, etc.

I de cara a fomentar la comunicació amb el nen, en Juan Carlos va suggerir a la N. d'avançar contínuament el que el nen haurà de fer (posar paraules als actes), com ara: *Ara ens rentarem les mans* (mostrant-li una fotografia que mostri un nen rentant-se les mans). O: *Ara seurem, ara pintarem*, etc.

❖ **Entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb la C. (tutora d'en C. (P5)), la D. (MEE) i la R. (MEE)**

En Juan Carlos va explicar a les mestres els resultats obtinguts de les seves observacions i de la prova logopèdica del CREDAC. Les va explicar les raons per les quals no creu necessari derivar el nen al logopeda. La tutora es va mostrar d'acord, assenyalant que era la mare qui mostrava més neguit, qui demanava que el seu fill rebés atenció logopèdica. En Juan Carlos va comentar a les mestres que a la mare li diria el mateix, per tal de fer-li veure que l'infant, de moment, no necessita logopeda.

La D. també va comentar el cas d'un nen d'un altre grup de pàrvul que quequejava. En Juan Carlos va comentar envers el quequeig que és derivat d'un tema emocional en la majoria de casos i d'altra banda, en nens més petits, com és el cas dels pàrvuls, voler dir les coses més de pressa (el cervell va més ràpid que la boca).

Igualment varen comentar, atès que la tutora d'en C. és també la coordinadora de cicle, el tema de tractar amb els nens el respecte a la diferència. I també varen comentar fer horari de la classe amb imatges reals, com a suport, per a treballar l'avenç de les coses que les mestres demanen fer als alumnes.

- **Dimecres, 16 de novembre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**
- ❖ **Observació d'en Juan Carlos durant l'entrevista de devolució amb la mare d'en M. (9 anys - 4t d'EP)**

El nen presenta baixa autoestima, dificultats d'aprenentatge i certa desconexió amb l'exterior (món imaginari). El nen va al logopeda.

En Juan Carlos va comentar amb la mare del nen que l'any passat (el curs passat) va rebre la demanda de l'escola envers problemes d'aprenentatge. Fins aquell moment no havia aconseguit contactar amb els pares de l'infant per a oferir la devolució a la demanda.

En Juan Carlos va explicar que en M. presenta un component emocional (degut a la situació viscuda a casa), com si fos un zero a l'esquerra. Quan les persones ens evadim en el nostre món és que el que hi ha al nostre voltant no ens agrada.

En Juan Carlos va suggerir a la mare que comentí als mestres que atenen el nen que des del passat gener els pares estan separats. La mare viu amb el nen a la mateixa casa, no han canviat de domicili després de la separació, i el pare està amb el nen els caps de setmana.

En Juan Carlos es va oferir a parlar amb l'Educadora Social per tal de comentar recursos disponibles (esplais, ajuts per portar els nens quan quan la mare no sigui a casa (quan estigui treballant), etc.)

La mare va comentar que tan en M. com el germà gran, que està a 6è d'EP, estan afectats per la separació.

En Juan Carlos va suggerir a la mare que si el nen es troba afectat emocionalment, el portés al psicòleg. Si el nen està afectat emocionalment, això pot repercutir en la seva capacitat d'atenció. En Juan Carlos li va donar a la mare el full corresponent per a sol·licitar atenció psicològica. Li va explicar que es tracta d'un recurs disponible que donaria atenció al nen cada 3-4 setmanes, la consulta del psicòleg seria un espai on el nen pogués expressar-se i l'ajudarien a ordenar els seus pensaments.

En Juan Carlos va explicar a la mare que si els nens van a classes de reforç fora de l'escola, poden aprofitar, de manera coordinada, escola – centre de reforç, per tal de treballar amb el nen els aspectes que des de l'escola es creguin prioritaris. També la va dir que quan ella li deixés l'encàrrec de que ja s'havia posat en contacte amb el centre de psicologia (amb el nom des psicòleg) ell es posaria en contacte amb el psicòleg per a treballar igualment de manera coordinada.

La mare va comentar que tenia bona relació amb l'ex-marit.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la M. (logopeda del CREDAC) envers en G.**

Varen comentar que el nen presenta una comprensió correcta però greus dificultats d'expressió oral. El nen falta sovint a l'escola. No té flauta. No va a les excursions. En Juan Carlos parlarà envers aquest cas amb la treballadora social.

En Juan Carlos va proposar una reunió a l'A. pel proper mes de febrer, també amb la logopeda del CREDAC, el pare i la tutora del nen.

El nen no manté contacte visual i sembla patir TEL.

La logopeda va comentar que el nen dibuixa molt bé.

En Juan Carlos va pensar en el RAVEN (útil si el nen entén la consigna).

La logopeda va explicar que a casa en G. i el germà parlen anglès i edo i entre els germans "xampurregen" el català i el castellà, barrejats.

En Juan Carlos va explicar a la M.: *"El nen despista molt, té una memòria molt bona, el llenguatge el comprèn, però no s'expressa oralment, presenta manca de vocabulari i el germà encara pitjor, perquè no presenta els punts forts que presenta en G."*

Amb les matemàtiques, en G. no se'n surt, però sí amb el LECTOR.

La M. va comentar a en Juan Carlos que en M.S. està interessat en incloure en un estudi universitari envers el TEL el cas d'en G. Per a això, necessitarien una autorització signada pel pare del nen.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb l'A. (MEE)**

En Juan Carlos va comenta el cas d'en G., les capacitats, punts forts i dificultats que presenta l'alumne. També va comentar la sol·licitud d'entrevista conjunta amb el pare del nen, la mestra d'educació especial i la logopeda, amb la tutora.

L'A. va explicar que el nen entén una consigna, més de dues, no. Per exemple: "Aixeca't, obre la porta, seu."

L'A. va explicar que el nen va arribar un dia i va dir: *"He portat castanyes."* I la mestra li va dir: *"Has portat castanyes?"* I el nen va respondre: *"No"*

Varen comentar que la Dra. H., considerada una eminència a l'Hospital Vall d'Hebron (jubilada) va conèixer el cas d'en G. i sospitava que el nen presentava un Trastorn Específic del Llenguatge (TEL).

El pare està capficat que tant en G. com el seu germà parlin edo i anglès (per a no perdre les seves arrels), no conscient dels problemes que presenten els seus fills. En Juan Carlos va apuntar que el pare, amb la seva actitud, "posa pals a la roda", perquè si els nens presenten un retard en el desenvolupament del llenguatge, afegir-hi la imposició de l'aprenentatge de dues llengües més, encara dificultarà més que els seus fills evolucionin en la seva capacitat lingüística.

L'A. també comenta, com havia comentat la M. (logopeda del CREDAC), que el nen no manté la mirada.

A.: *"Té molta retentiva, dibuixa molt bé, pinta fatal."*

En Juan Carlos va explicar a l'A. el que li havia comentat la M., que en M.S. està interessat en incloure en un estudi universitari envers el TEL el cas d'en G.

En Juan Carlos va comentar amb l'A. el cas de la N. i la M., per tal d'establir una reunió. En Juan Carlos va dir que es posaria en contacte amb el CSMIJ per parlar d'aquest cas. La mare de la M. havia demanat entrevista amb la tutora de la seva filla.

En Juan Carlos va comentar amb l'A. el cas d'en M. i l'entrevista amb la seva mare, que havia mantingut una estona abans.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la D. (MEE de parvulari)**

Aquesta reunió tenia com objectiu prioritzar casos, de cara a començar les observacions de P3. I també varis casos d'observació a nens (casos concrets), i properes entrevistes amb famílies de cara a possibles intervencions de l'educadora social i de la Comissió Social.

Varen comentar que calia esbrinar si un dels alumnes de P5 assisteix a l'EIPI, si no, demanarien la intervenció de l'UTE.

També varen comentar l'adaptació del material, adreçat a un alumne, per tal que pugui fer al màxim el que fan els companys.

El proper mes de gener mantindran una reunió per a valorar com ha anat el trimestre.

Varen parlar del cas d'en J. (germà d'en G.). La mestra d'educació especial va apuntar que és un nen molt maco, no tan "guerrero" com el germà.

Varen parlar envers el cas d'un alumne, en S., de P4, molt immadur envers aprenentatges, que prové d'una família molt pobra culturalment, no se'n cuiden gaire del nen, gira un ull i no el porten al pediatra.

Varen valorar les capacitats de la L., molt maca de caràcter, expressió oral molt bé, però presenta dificultats en lectoescriptura i també en matemàtiques.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la M. (MEE d'EP)**

Varen comentar el cas de la G., de 4t d'EP, que presenta la Síndrome X-fràgil. En Juan Carlos va rebre a demanda a P5 i va explicar el cas de la G. a la M.: la mare sent neguit envers la síndrome de la nena.

En Juan Carlos va indicar a la M. que convé treballar les diferències, l'acceptació de les diferències.

Per tal que la mestra treballi amb els alumnes l'acceptació de les diferències entre la G. i en M. (els atén ahora), en Juan Carlos li va proposar el llibre "El cazo de Lorenzo".

Varen plantejar la possibilitat d'una UEC per la G., de cara a l'ESO, però la varen descartar, atès que consideren la nena capaç sense necessitat d'una UEC, com ara un PI o una adaptació curricular, però sense UEC.

En Juan Carlos va comentar l'entrevista mantinguda aquell mateix matí amb la mare d'en M., de cara a unificar criteris d'actuació i esforços (coordinació) amb en M.

També varen comentar el cas d'en S. (3r d'EP). Tant la M. com en Juan Carlos estan d'acord en que en S. no presenta TDAH. En Juan Carlos defensa que es tracta més aviat d'alguna experiència que ha tingut que li provoca neguit i el seu comportament és el que el nen ho expressa d'aquesta manera.

La M. va comentar envers aquest cas que el nen treballa molt bé amb ordinador, para atenció i fa les feines.

La M. va comentar el cas d'en C., de 5è d'EP, que presenta conducta desafiant i en Juan Carlos li va explicar la situació familiar del nen. Varen ser derivats a teràpia familiar per

en Juan Carlos, cal doncs que reprenguin teràpia familiar. Tant en C. com el seu germà, en J., donen símptomes de cridar l'atenció. En Juan Carlos va aconsellar la M. de no entrar en el seu joc.

Juan Carlos: *“S'entra en un cercle que és el que vol el nen.”*

La M. va comentar el cas d'en C., de 6è d'EP, a qui els pares comparen contínuament amb el germà, qui treu molt bones notes. La M. va treballar amb el nen el conte “La motxilla invisible”. No té capacitat de decissió. En Juan Carlos suggereix treballar l'assertivitat en aquest cas.

Per acabar la reunió, la M. i en Juan Carlos varen establir la data per a la propera reunió.

- **Dijous, 17 de novembre de 2011 - EAP Nou Barris**
- ❖ **Observació de la reunió dels professionals de l'EAP Nou Barris amb dos membres del SEETDiC**

El SEETDiC **Annex 4** és un servei educatiu específic. Es tracta d'un servei experimental de suport als centres educatius en l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta. La seva intervenció es concreta en quatre àmbits: alumnat i famílies, centres i professorat, serveis educatius (EAP) i zona educativa. L'EAP Nou Barris rep periòdicament l'assessorament del SEETDiC.

El motiu d'aquesta reunió entre els professionals de l'EAP Nou Barris i el SEETDiC va ser tractar les conductes disruptives que presenten alguns infants.

Una de les professionals de l'EAP va presentar un cas que segueix personalment.

Davant la demanda rebuda per part de la tutora: Nen a P5, no para quiet, presenta dificultats de parla, esgarrapa quan algú li porta la contrària, dóna empentes; la V. va mantenir una entrevista inicial amb la mare del petit. El nen va néixer als vuit mesos de gestació, era el primer fill del matrimoni, va necessitar uns dies d'incubadora i va rebre alimentació materna. El nen presenta microcefàlia, dificultat visual i audició correcta.

El nen va viure a Galícia fins que els seus pares van venir a viure a Barcelona. El nen estava escolaritzat a la població on vivia. La família va veure que el nen aprenia molt a poc a poc. Va dir les primeres paraules als dos anys i mig, va caminar als 13 mesos, presentava retard motriu i envers el control d'esfínters, encara presenta enuresi nocturna, i diürna a l'escola. Actualment està a P5. A l'escola on assisteix en l'actualitat treballa amb auxiliar. Té el nivell de dibuix de tres anys (dibuix simbòlic), acostuma a dibuixar l'avi matern amb un cavall. Tenia molt bona relació amb l'avi matern, que va deixar a Galícia. Mostra conductes oposicionistes. Li costa seguir normes. Quan li posen límits, fa rebequeries. És autònom en el desplaçament. El nen té una germana petita, de tres anys, molt normalitzada i pendent del germà. El pediatre creu que les mancances que presenta l'infant poden tenir un origen genètic. El nen va ser derivat al CSMIJ de l'Hospital Sant Rafel i al Servei de Neurologia a l'Hospital de la Vall d'Hebron.

La mare és molt afectiva amb el nen, actualment es veu un nen feliç, malgrat el dol migratori.

El nen es mostra molt afectiu amb la família, també amb la germana petita.

A l'escola, ha triat tres companyes de la classe: les toca, va cap a elles, no amb la intenció de molestar-les, sinó per a establir contacte, presenta necessitat de mostrar el seu afecte. És carinyós i sociable.

Envers el seu nivell comunicatiu, pot dur una conversa curta, demana coses i mostra poca tolerància a la frustració. Presenta retard en el seu nivell de català, parla castellà i de vegades, paraules en gallec.

La mare sap les dificultats que presenta el seu fill, i les accepta.

Atès que les seves produccions tenen un nivell de P3 i al proper curs passa a 1r d'EP, el nen necessita ajut per avançar en els seus aprenentatges, per tal de facilitar-li el traspàs d'EI a EP.

A l'escola, el nen rep l'atenció de la mestra d'educació especial (quatre sessions setmanals) i de l'auxiliar d'educació especial set hores a la setmana.

Després d'escoltar l'exposició del cas per part de la V., els professionals del SEETDiC van suggerir diverses estratègies per a ajudar al nen a evolucionar en els seus aprenentatges, com ara, rescatar el component emocional, acompanyar-lo en el dol migratori, tot sembla indicar que les conductes que presenta el nen tenen a veure amb l'afectivitat, no amb la provocació. No es tracta ben bé d'una conducta disruptiva rebel i desafiant, sinó una manera de cridar l'atenció, de reclamar afecte.

Com posar límits? Tenir cura envers la manera d'apropar-se al nen, utilitzant un to afectuós.

La V. va comentar que està previst que al Nadal torni a Galícia de vacances i es trobi amb els antics companys d'escola. Davant aquest fet, els professionals del SEETDiC varen proposar fer l'acompanyament des de l'escola actual, una cosa que li podrien dir seria: "Pensa que estarem esperant que tornis, els teus companys t'esperen."

Una altra estratègia proposada va ser evitar que moltes persones intervinguin en la seva atenció, per tal de no descol·locar encara més l'infant. Evitar repartir el pes de la seva atenció.

També cal parar atenció, encara que l'organització sigui rígida, a les vinculacions especials que el nen pugui establir amb alguna de les persones que l'atén, i que ningú no sàpiga per què.

Quan el nen es mostri inquiet a l'aula, la mestra el podria fer actuar de "secretari", quan el nen es mostri molt mogut. Per exemple, anar fora de l'aula a buscar alguna cosa que hagi de ser útil pels companys, en anar i tornar a la classe el nen es mouria i alhora se sentirà valorat i important, la qual cosa té a veure amb el vincle.

Els membres del SEETDiC varen proposar provar de posar el nen al costat de les nenes amb qui vol estar, a veure què passa.

La V. va comentar que està ubicat en un grup molt tranquil. Fan temps de joc, però no disposen d'espais concrets per fer racons. El moment de més neguit és al pati.

Es planteja la qüestió: Què li passa al nen? Síndrome? Dol? Perquè abans de venir a viure a Barcelona també li passaven coses, presentava dificultats.

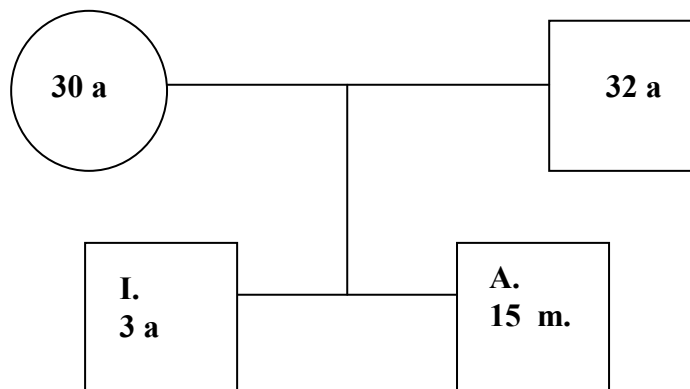
Entre tots varen proposar que, possiblement, seria convenient, segons l'evolució del nen al llarg de P5, plantejar que continuï a P5 el curs vinent, passat a estones amb els companys de P4 que passaran a P5. Treballar intercycles, que el gran ensenyi al petit i que el petit aprengui del gran. Fomentar el treball de racons. Ajudar a fer una bona interpretació de les conductes del nen.

És significatiu que el nen se'n dugui la cadira quan vol estar amb les tres nenes de la seva classe que havien comentat abans. Es planteja la qüestió: per al nen, la cadira és *el meu lloc* o és una altra cosa?

- **Dimarts, 22 de novembre de 2011 - Escola Santiago Rusiñol (de 09:00 a 12:00h.)**
- ❖ **Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos amb els pares de l'I. (P3)**

Val a dir que davant la negació de la mare del nen en acceptar els greus problemes de desenvolupament que presenta el seu fill, en Juan Carlos havia valorat la possibilitat que els pares no estiguessin d'acord envers la meua presència com a observadora de l'entrevista, però contra aquest pronòstic, sortosament, varen acceptar de bon grau.

En Juan Carlos va demanar una mica d'anamnesi als pares de l'I:



Embaràs: normal (al final van ser necessaris fòrceps)

Part: bé

Menjar: primer pit i després biberó. En l'actualitat l'I. no mastega, comença a mastegar.

Caminar: 18 mesos. Als 16 mesos s'asseia i es desplaçava amb l'ajut de les mans.

Primeres paraules: mama i papa als sis mesos. Després de 3-4 mesos es va aturar i ara no se l'entén. La mare diu que diu síl·labes.

Intenció comunicativa: als primers mesos dirigia atenció.

Pediatra: M.S.

Llar d'infants: el nen no va anar a la llar d'infants.

La mare va explicar que el nen ha fet el que havia de fer, però amb 2-3 mesos després del que li tocava, que sempre li havia costat la mobilitat perquè estava grassonet. A l'any no el veia motivat a caminar.

Juan Carlos: *"Com veieu el vostre fill?"*

Mare: *"Connectat, activat, des que ve al col·le progressa, avança."*

La mare va treure una llibreta amb les seves anotacions envers els progressos observats en el seu fill. Davant d'això, en Juan Carlos els va comentar que al nen li costa treballar sol, que necessita una persona al seu costat per treballar. La mare li va mostrar les fitxes que, fora de l'entorn escolar, a casa, treballa amb el nen. I va dir que depèn de la pel·lícula que veu, per exemple "El libro de la selva", agafa un tigre de joguina i el porta cap a la TV abans que surti el tigre.

La mare també va explicar que li marquen les hores de dormir i que és autònom a casa.

Juan Carlos: *"Què vol dir?"*

Mare: *"No he d'estar pendent d'ell." "Li agrada jugar amb els cotxes, agafa animals iguals i els junta."*

Juan Carlos: *"Com el veu?"* (dirigint-se al pare del nen).

Pare: *"Va algo más retrasado del que debería ir..."*

Continúa la mare: *“La pediatra diu que té un “algo”. Al nen no li passa res, estem convençuts, aconseguim que agafi la cullera, també hem d'estar pendents de l'A.”* (fill petit).

Va explicar que el nen sopa entre les 19:30 i les 19:45 h., que el pare s'encarrega de la disciplina de rentar-se les dents i l'acompanya al llit a dormir, diu la mare: *“El tema de les normes no el té molt inculcat.”*

En Juan Carlos els va preguntar com portava el nen el control d'esfinters.

Mare: *“No el demana, però s'aguanta.”* Va dir que el nen fa el gest de fer pipi i si el porten, el fa. Va dir que el nen ja té l'estímul de baixar els pantalons i calçotets i després se'ls torna a pujar (des de fa un parell de setmanes). També diu que quan li parlen, escolta i raona.

Pare: *“Le digo: “Vamos a jugar con la pelota” y está más pendiente de la película que de la pelota.”*

Els pares també varen comentar que la TV roman posada moltes estones, perquè han d'estar pendents del fill petit.

Juan Carlos: *“El porten a jugar al parc?”* Els pares varen explicar que normalment al parc l'I. juga sol, no juga amb els altres nens, de vegades agafa un cotxe d'algun nen però no juga amb ells i els pares posen a jugar amb l'I. al germà petit.

Juan Carlos: *“Y qué más me pueden explicar de cómo ven a I.?”*

Mare: *“Té molt sentit comú, va amb molt de compte pujant i baixant escales.”*

Pare: *“Pide ayuda a su manera”.*

Juan Carlos: *“Del tema parla, què pensen vostès?”*

Mare: *“Li costa perquè li costa empassar i mastegar.”*

Juan Carlos: *“Al comedor, no se queda?”*

Mare: *“No.”* Va explicar que a l'hora de sopar, quan li diuen: *“Vinga I., a sopar.”* El nen arrossega la seva taula i cadira i seu per sopar. Mare: *“No salta sobre el llit, no toca res, no crea neguit pre ficar-se coses a la boca. Però de vegades es fica fils a la boca.”*

Mare: *“Li dones la rodeta de petits i es posa a arrossegar-la pel passadís. Li dones el tambor i l'òrgan i els toca. Se sap vestir, sol no, però amb ajuda.”*

Juan Carlos: *“Com ho fan?”*

Mare: *“L'ajudo a tirar de la màniga.”*

Pare: *“Las zapatillas de casa se las pone.”*

Mare: *“Se les posa sol.”*

Juan Carlos: *“I les caques?”*

Mare: *“Fins els 17 mesos va anar dur, li ha costat, fins que no ha caminat no anava fluït. Comença a apretar, s'agafa de la taula, li costa, li fa mal.”*

Juan Carlos: *“Tiene tendencia a ir estreñido.”*

Mare: *“El tema del no, ja és més conscient, comença a expressar-se (amb el cap), per exemple al menjar, quan no vol una cosa.”*

Juan Carlos: *“Alguna cosa més que em vulguin explicar?”*

Mare: *“No sé si se m'escapa alguna cosa.”*

En Juan Carlos els va explicar que es posaria en contacte amb la pediatra.

La mare va explicar que el passat 9 de novembre el nen va dir: *“Vull bibe, papa.”*: *“El “vull” ho diu bastant.”* La mare va dir que ho va tornar a repetir quan li va dir: *“Què has dit, carinyo?”*

Pare: *“Nosotros no sabemos cómo incitarle a hablar.”*

En Juan Carlos els va dir que li donarien un “empujón entre todos”. Els va explicar que jugaria amb el nen i els donaria la corresponent devolució: *“Los volveré a convocar para*

devolució.” Els va explicar la necessitat del monitor de suport i d'estimular el nen mitjançant el joc.

La mare va dir que el volia portar a la piscina.

En Juan Carlos els va suggerir el recurs “Racó de Joc”, explicant-los que es tracta d'una activitat adreçada als pàrvuls, una mena de ludoteca, atesa per pedagogues. Aquestes professionals demanen que la mare o el pare dels nens de P3 assisteixin amb els fills.

Mare: *“No te he comentado: celos, no me he encontrado nunca. Me lo llevé a un casal que estuve este verano pasado como monitora. Al casal, cap problema durant els 15 dies.”*

La mare va explicar que des que el nen havia començat l'escola havia detectat una regressió en el nen, que el primer dia va anar content (jugava amb animals de joguina), que després de portar-lo tot el dia vol dir alguna cosa, no està acostumat a imitar, si les mestres no l'entenen es frustra i s'enfada. També va dir que ara a classe ja no plora i s'enfada menys estona, perquè no se sap expressar i per això comença a fer així (palmades).

Mare: *“Per exemple, si ha d'estar a la fila no es posa a la fila i es posa a aplaudir.”*

Pare: (davant el comentari de la mare que diu que de vegades les mestres li han explicat que el nen es queda dormit a la classe) *“Para estar durmiendo, que se vaya para casa.”*

Mare: *“Venía aquí al col-le i es dormia.” “Estava content, va fer regressió i es va començar a dormir. El portava a la tarda i deia a la mestra: “Si es queda dormit a terra, em truqueu.” “S'enfada, dona cops.” “Quan es va dormir a la tarda, si té son i es dorm, ja entendrà que no ha de dormir.”*

En Juan Carlos els va comentar que a la classe no para de fer voltes al voltant de l'aula. A la qual cosa els pares van treure importància.

Pare: *“Inglés, qué hacen en inglés niños de tres años?”*

En Juan Carlos els va explicar que l'anglès, a pàrvuls, es treballa amb cançons, perquè els nens agafin vocabulari molt bàsic mitjançant el joc i les cançons, perquè coneguin la sonoritat i l'entonació del nou idioma.

La mare va explicar que la N. (tutora de l'I.) li va explicar que ara el nen comença a cridar i que envers això, la mare el fa cridar perquè el nen vegi que pot utilitzar la veu.

Juan Carlos: *“He de donar a les mestres unes pautes de com treballar amb l'I., com estimular-lo.” “Envers el grup, el nen té un endarreriment i hem d'estimular-lo. Aquestes coses, quant més endarrerim això (dels ajuts que li poden donar) menys possibilitats d'èxit. Com abans comencem, millor.”*

Juan Carlos: *“Per la meva part, ja està, abans de vacances de Nadal intentaré tornar-los a convocar, per devolució.”*

❖ **Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos amb la mare d'en M. (P5)**

En Juan Carlos va comentar amb la mare d'en M. que és necessari que en M. torni a assistir a l'UTE. En Juan Carlos va tornar a fer la derivació. La mare li va comentar que al nen no li agrada, que se sentia tonto, se n'adona i es posa agressiu i no vol anar a l'escola perquè no sap llegir. En Juan Carlos li va suggerir que davant això parli amb la tutora, la C.

En Juan Carlos va dir a la mare que a l'escola no li ha comentat la tutora que el nen es mostri agressiu, ni trist, ni a disgust, que si bé presenta les seves dificultats, la mestra no ha vist res preocupant perquè si no, de seguida li hagués comentat a ell.

❖ **Observació d'en Juan Carlos amb l'Im. (5è d'EP)**

Juan Carlos: *“Què tal el tema deures?”*

Im.: *“No molt bé.”*

Juan Carlos: *“Perquè no te'ls apuntes...?”* (emfasitzant l'ús de l'agenda).

El nen va comentar que l'assignatura de música no l'entén, va dir que la suspèn cada any. Que encara que estigui molt atent, no se li queda. Que amb la professora nova no té bona relació perquè la mestra no té paciència, que a ningú no li cau bé i que els companys no s'atreveixen a dir-ho, només ell, al tutor.

El nen va anomenar gairebé totes les assignatures quan en Juan Carlos li va preguntar per les assignatures que més li agraden i millor li van, i com assignatura que li costa va dir Coneixement del Medi, que el nen considera molt difícil, i va dir que en el darrer control havia tret un set de nota.

Im.: *“Et puc fer un dibuix?”*

Juan Carlos: *“Ara, després me'l faràs.”*

Juan Carlos: *“Després de Nadal tornarem a parlar del tema deures, després de Nadal em dius com han anat les notes.”*

Davant les queixes presentades pel nen davant el fet que el tutor sempre el castiga a ell en comptes de castigar també a companyes de la classe que també parlen o fan bromes durant les classes, i que el tutor no li fa cas quan li demana perdó, en Juan Carlos li va respondre: *“No demanis, demostra, si tu vas bé, lo del teu voltant va bé.”*

Nen: *“Es fixa només en nosaltres i diu (referint-se al tutor): sempre per culpa dels quatre de sempre.”* I va continuar dient que el mestre pensa que les noies sempre es porten bé i les creu sempre a elles.

En Juan Carlos li va dir que ha d'aprendre a controlar-se i va posar l'exemple d'un jugador de futbol que per tal de no se amonestat per l'àrbitre, s'ha de controlar.

El nen va tornar a demanar a en Juan Carlos de fer un dibuix. En Juan Carlos li va donar un full i llapis de colors.

Al nen li agrada molt dibuixar, va comentar a en Juan Carlos que va anar al Saló del Manga.

En un moment en què en Juan Carlos va sortir un moment de la sala on estem habitualment, i el nen ja havia començat a dibuixar, es va adonar que no tenia goma d'esborrar, em vaig aixecar i li vaig donar una d'on sabia que hi havien. El nen em va preguntar: *“Tu també ets psicòloga?”* Li vaig dir que estava acabant la carrera, que estava de pràctiques. I l'Im. em va dir: *“I tu també entens a les persones, com en Juan Carlos?”* I li vaig respondre: *“I tant!”* Em va semblar la resposta més adient perquè el nen continuï mantenint una relació propera i de confiança amb en Juan Carlos. Vaig considerar que si el nen considera que en Juan Carlos entén a les persones, és una garantia de que qui té al davant el pot comprendre i ajudar.

L'Im. va dibuixar la cara d'un personatge Manga. Mostrava una competència plàstica molt desenvolupada per la seva edat. Quan el va acabar, el va signar i va escriure: Per al Juan Carlos. En Juan Carlos li va agrair molt el detall.

En Juan Carlos, un cop va acabar amb el nen i aquest havia marxat, em va explicar que el nen manté amb la mare una relació molt estreta, qui el tracta, més que com a un fill, com a un company, que li consulta tot i que el nen presenta problemes de conducta perquè no sap el seu lloc davant l'adult. Tracta els adults com a iguals. Sempre vol dir la darrera paraula i davant dels comentaris dels adults, sempre té un “sí, però”. És un nen molt competent en

➤ **Atenció a la diversitat:**

La coordinadora va descriure la zona com a molt complicada.

A primer de l'ESO intenten desdoblar Tecnologia. Coneixement del Medi, pel que la llei permet. A banda, desdoblen tot perquè és una zona molt complicada.

De vegades, amb aquests desdoblaments, nens disruptius han efectuat canvis positius.

Dissenyen la repartició per grups dels nens de manera heterogènia, per tal que els alumnes més experts puguin ajudar els companys que presenten dificultats d'aprenentatge i a la inversa, els alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge, es puguin beneficiar dels ajuts que els puguin proporcionar companys més experts.

També disposen d'aula d'acollida.

Els nens que arriben al centre amb dictamen, reben atenció de la psicopedagoga del centre dues o tres hores setmanals.

El psicòleg del centre té establertes nou hores de docència a l'aula ordinària, la resta d'hores les utilitza en funció de les necessitats educatives especials detectades (s'hi treballa en petits grups).

A 2n de l'ESO hi ha dos grups que funcionen amb el currículum ordinari i un grup que funciona amb currículum adaptat (adreçat a assolir els mínims establerts per a les competències bàsiques). Aquest grup el forma un nombre inferior d'alumnes, que són atesos per un nombre també inferior de professors, respecte als dos grups amb currículum ordinari. D'aquesta manera, els alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge reben una atenció més acollidora.

A tercer d'ESO el grup amb currículum adaptat té uns 18-20 alumnes.

Alguns alumnes presenten moltes dificultats en lectoescriptura. Aquests alumnes, a l'hora d'aprendre una llengua estrangera (anglès) els resulta molt difícil.

A 4t d'ESO el centre disposa de l'Aula Oberta, que atén un màxim de 12 alumnes en el mateix grup.

Només els alumnes amb dictamen, a l'aula d'acollida, disposen d'atenció individualitzada amb un psicopedagog.

Els dimecres a la tarda treballen el Programa Èxit **Annex 5** que promou el Consorci d'Educació i que ofereix reforç als alumnes de 1r i 2n d'ESO. També utilitzen la figura *Amic Gran*: són universitaris que actuen com a monitors amb una beca del Consorci d'Educació.

Paral·lelament, els alumnes disposen d'aula d'estudi per a tots els alumnes i la Biblioteca Oberta, on una psicopedagoga els ajuda en els estudis.

Els alumnes de Batxillerat també disposen del recurs de la Biblioteca Oberta.

Elaboren Plans Individualitzats (PI). En aquesta línia, la orientadora ens va indicar que no hi ha una sola aula que no tingui algun alumne amb un PI.

La psicopedagoga del centre actua com a tutora de l'Aula Oberta, que atén prioritàriament alumnes amb dictamen i informes.

Per acabar, la coordinadora ens va expressar el seu neguit envers el gran nombre de famílies desestructurades en què els infants i joves es troben immersos i davant el nivell d'absentisme de molts alumnes.

- **Dimecres, 23 de novembre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**
❖ **Observació de la classe de P3 "Ossos panda"**

Per començar el dia, l'A. (tutora) va enganxar a la pissarra fotografies de nens contents i que s'estimen i va interactuar amb els seus alumnes envers les conductes reflectides a les imatges:

"Els nens han d'estar tristos?" "Els nens han d'estar enfadats?" Molts nens anaven responent: "Noooooooooooooooooooooooooooo."

Tutora: "Noooooooooooooooooooooooooooo." *"Els nens han d'estar contents!"*

"Els nens han de barallar-se?" "Els nens han d'esgarrapar?" "Els nens han d'estirar els cabells?" Com abans, molts nens anaven responent: "Noooooooooooooooooooooooooooo."

Tutora: *"Els nens s'han d'estimar! Com els nens de la fotografia!"*

Tot seguit, els nens junt amb la tutora i la mestra de suport varen cantar una cançó de Bon Dia. Val a dir que el nivell de participació observat no va ser homogeni, hi havia infants que es mostraven molt actius i hi havia d'altres que no participaven, bé mostraven vergonya, bé paraven atenció però no cantaven.

L'aula dels Ossos Panda té una altra aula annexada, on els nens tenen els espais de racons i un espai per treballar quin dia de la setmana és, quin temps fa, i també els companys que han vingut a l'escola i els que s'han quedat a casa. Així per anar a l'aula contigua, l'A. va dir: *"Que vinguin només els nens de la taula vermella."* Quan els nens de la taula vermella havien format una fila, *"La taula groga."*, *"Ara de la taula de cu-cu-cu-cu-looooooooooor... blau!"* *"I ara ve la taula de cu-cu-cu-cu-cu-cu-loooooooooooooor... la verda!"* *"Ara si, eh?" "Ja estem tots!"* I en fila van passar a l'altra aula.

La mestra es va col·locar asseguda davant del grup d'infants, asseguts a terra.

Varen passar llista: la mestra va demanar a en J.L. que anés amb ella a passar llista. El nen mostrava molta vergonya. Es tapava la cara amb una mà i amb el suport de la tutora va anar nomenant els companys:

"P."

"Hi és la P.?"

I tots: "Bon dia, P."

"X."

Mestra: "No hi és en X.?"

I tots junts deien: "S'ha quedat a casa, perquè està malalt."

Quan varen acabar de passar llista, varen comptar els nens que havien vingut i els nens que s'havien quedat a casa.

A la classe hi ha un nen estranger, en Ar. que no entén i no parla mai. Una mica més tard vaig esbrinar que el nen és dels petits (novembre 2008).

L'A. va treure al seu costat a en À., per cantar la cançó del Pastoret.

Vaig observar que una nena, la V., no cantava, ni tan sols gesticulava. Observava atenta tot el que feien els companys, però no feia res del que anava dient la mestra, però en un moment d'una cançó va fer la moto amb les mans i va vocalitzar el so del motor. La V. és germana d'en G., que presenta greus dificultats d'aprenentatge i que és un dels casos que en Juan Carlos ha comentat al llarg de les meves pràctiques amb l'A. (MEE) com un dels casos prioritaris d'EP.

L'À. va posar un sol al dimecres, quan la mestra li va preguntar quin temps feia i quin dia de la setmana era.

En D. va marcar els dies de la setmana.

La mestra va treballar pràxies amb els infants, i va treure la S. com a model, elogiant-la perquè ho estava fent molt bé.

Després de les pràxies, tothom va cantar la cançó de l'Os.

La V. sí que va participar d'aquesta cançó, amb la mímica que acompanyava la cançó.

L'Ar. ni cantava ni gesticulava les cançons.

La tutora va portar de nou els nens a l'aula, els va fe seure de nou a les taules i els va dir que explicarien el conte de la Caputxeta Vermella. A la pissarra, la mestra anava enganxant els dibuixos dels personatges del conte a mesura que anaven apareixen en el relat.

A.: *"F., què li va dir el llop a la Caputxeta?"*

Un cop va acabar el conte:

A.: *"I ara, sabeu què hem de fer ara?" "Pintar la Caputxeta!"* Va explicar als infants, amb el suport de la pissarra, com pintar el dibuix de la Caputxeta. Els va explicar que primer havien de pintar les vores i després les parts de dins, perquè així seria més fàcil no sortir-se'n. Els va demanar que només pintessin la caputxa de color vermell, la resta del cap, no.

Va començar a repartir les fitxes, fent dir als nens els noms dels alumnes que hi apareixien escrits.

També va repartir les ceres vermelles per pintar.

Mentre els nens treballaven, va elogiar la J. per com pintava de bé.

L'Ar. guixava, aleatòriament, per tot el full, per dins i per fora de la caputxa.

La V. pintava bé, però a part de la caputxa, també va pintar tota la cara de vermell.

En B. semblava presentar problemes motrius per pintar, fins i tot després que la mestra li oferís el seu suport. Però uns moments més tard, va començar a pintar el dibuix i el va pintar molt bé, treballava a poc a poc, però va començar pintant per la vora, tal com havia dit la mestra, i va acabar de pintar el dibuix.

A mesura que els nens acabaven la feina, varen anar col·locant les fitxes damunt una taula de l'aula i van anar a rentar-se les mans, a una pica que hi ha en un racó de la classe.

L'aula té el lavabo en un espai annex, amb inodor i lavabo. Això facilita que els nens vagin tots sols a fer pipí, s'aixequen i van al lavabo.

Quan en Ar. va veure que els companys es rentaven les mans, va anar cap al penjador a agafar la seva motxilla, se la va dur a la taula, va seure, va treure l'esmorzar i el va tornar a guardar, va portar la motxilla al seu lloc i va tornar a seure a la seva cadira.

Quan els nens acabaven d'esmorzar anaven a jugar als racons. L'Ar. no s'aixecava per anar a jugar.

Vaig anar a revisar les feines que estaven penjades a l'aula. L'Ar. només feia gargots, els seus dibuixos encara eren intel·ligibles, però tenien molta qualitat plàstica, utilitzava molts colors.

En un moment donat, en Juan Carlos va començar a explorar a l'Ar., el nen estava junt a una cuina de joguina, duia un plat i una tassa de joguina, i també una cullera. En Juan Carlos va interactuar amb el nen, aquest ficava la cullera a la tassa o al plat i la portava a la boca d'en Juan Carlos (joc simbòlic). Tot apunta que el nen és capaç d'assolir els aprenentatges, però la llengua que no entén el cohibeix en les seves relacions interpersonals i en la seva participació a l'aula.

Quan va ser el moment, l'A. va demanar als infants que recollissin les joguines de racons. Un nen i una nena que havien estat jugant, sense recollir, dissimulant, van anar a la classe i

varen agafar un conte cadascun. La mestra els va cridar l'atenció i els va fer anar a recollir, com la resta de companys.

Després de recollir els racons, la mestra va fer tornar els infants a la cadira i tot seguit els va fer formar un tren (fila) per a sortir al pati. L'Ar. es va col·locar al final de la fila i l'À. el va agafar de la mà i li va dir: “*Cógete.*” (mentre sortien).

Al pati, un nen més gran que en Ar., tot just el nen va sortir, el va agafar de la mà, li va cordar els botons de la bata, el portava tota l'estona agafat de la mà i l'anava parlant. També van seure l'un al costat de l'altre. El nen gran es mostrava molt carinyós amb l'Ar. Vaig preguntar a en Juan Carlos si sabia alguna cosa envers la relació que mantenien entre sí els dos infants, li ho va preguntar a la tutora de l'Ar. i va resultar que eren germans. El germà gran és a P4.

❖ **Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos amb l'A. (tutora P3 “Ossos panda”)**

En Juan Carlos va comentar a la mestra que en general els infants mostraven haver après les rutines molt bé.

La mestra va comentar que una de les nenes del grup, la T., era molt espavilada. La nena viu amb l'àvia, una persona molt complidora i col·laboradora amb l'escola.

També va comentar la seva preocupació envers una altra alumna, l'Al., que aquell dia no havia anat a l'escola, i que la tutora creia que la nena necessitava atenció logopèdica. La nena va néixer al juny de 2008, així que en Juan Carlos va suggerir esperar evolució fins al segon trimestre. La mestra es mostrava amoïnada per la nena, per problema d'absentisme: “*Ve un dia de cada cinc*”. En Juan Carlos va dir que podien esperar fins al febrer i si la tutora veïés que la nena no evoluciona en la parla, demanés a la D. (MEE d'Infantil) que fes la demanda per l'atenció logopèdica a l'EIPI.

En Juan Carlos va suggerir per en D. el Racó de Joc, per estimular la seva interacció.

L'A., envers el cas d'en B., va dir que el nen mostra bona conducta a l'escola, però a casa té rabaqueries, no accepta un “no”, properament la mestra mantindria una entrevista amb la família.

L'A. també va comentar el cas de l'Ar. La seva mare no parla castellà. Li deixaran un temps, pot ser el dia menys pensat comenci a parlar i no necessiti atenció logopèdica. La mestra té la sensació que és un nen poc estimulat. En Juan Carlos va posar com exemple els nens xinesos petits nouvinguts, que en moltes ocasions es mostren cohibits, però un cop assoleixen la dinàmica de la nova llengua, evolucionen ràpidament.

Envers l'À. en Juan Carlos va comentar que tenia la sensació que el nen, a la llar, tindria pocs límits.

La V. no parla. Va néixer a l'abril de 2008. En Juan Carlos va dir a l'A. que si al febrer veia que la nena no evolucionava, la D. demanés derivació a l'EIPI.

Després de comentar els casos de varis alumnes, en Juan Carlos va comentar amb l'A. que li semblava que estava duent a terme una bona feina. Envers les pràxies, a en Juan Carlos li varen semblar un exercici molt adient per aquesta edat, i que es podia aprofitar per a treballar-les en petit grup, per parelles, com en un mirall. I també aprofitar els contes per a treballar un cop per setmana durant uns deu minuts, amb els alumnes als qui els costa parlar. Molt important que sigui tot igual cada dia: la mateixa manera d'explicar la història, les mateixes preguntes, etc., per a fomentar l'anticipació, la qual cosa facilitaria que els infants se sentissin motivats a parlar.

La mestra, davant els elogis d'en Juan Carlos per la seva bona feina, va comentar que havia resultat un començament de curs dur, que l'adaptació d'alguns alumnes havia costat. Algunes famílies varen ser absents a la reunió d'inici de P3, la qual cosa la mestra no comprenia.

❖ **Observació de l'entrevista de devolució d'en Juan Carlos, l'A. (MEE), la tutora de 5è d'EP, el tutor de l'altre grup de 5è d'EP i la mare de l'I. (5è d'EP)**

La tutora de l'I. va comentar a la mare que detecta en el nen dificultats d'aprenentatge deguts al seu endarreriment en lectoescriptura. Va comentar el recurs del Programa Èxit com a reforç del que li costa més i va emfasitzar el paper de la lectoescriptura en la resta de matèries, a banda de Llengua. Va suggerir la pràctica de la lectura a casa, que com més la practiqui el nen, menys li costarà, com amb el futbol, que com més es practica, millor s'hi juga.

La mare va explicar que havia pensat que el seu fill era vago i que l'infant ja llegeix a casa. L'A. (MEE) va explicar que el nen presenta dificultats greus en matemàtiques i en llengua. Va considerar important aquesta dificultat, pel temps que se li dedica, atès que l'infant presenta poca evolució.

En Juan Carlos va comentar que el nen no pateix dislèxia, però necessita reeducar els previs necessaris, com ara la orientació espacial o la discriminació so/grafia.

L'A. va dir que el nen necessita més suport del que ella li pot oferir amb només dues hores setmanals.

En Juan Carlos va suggerir a la mare portar el nen a un centre privat per reeducació. Atès que el nen té dictamen, podrien acollir-se a una beca del Departament d'Educació, que s'ofereix anualment, mitjançant convocatòria al mes d'abril / maig, per als infants que necessiten servies de logopèdia, psicologia, reeducació, etc. Atès que la família del nen pateix dificultats econòmiques, en Juan Carlos va explicar a la mare que la família ha d'avançar els diners, i que posteriorment els recuperen, si no tot, sí una bona part.

L'A. va insistir en que el nen presenta dificultats importants.

En Juan Carlos va dir que el nen és intel·ligent, però la seva dificultat es troba molt ancorada. Va suggerir, envers les avaluacions, una adaptació, que fos avaluat oralment, que entengués conceptes.

En Juan Carlos va dir que, de cara a l'ESO, com més aviat poguessin començar a retirar els ajuts al nen, millor. Va suggerir a la mare els llibres "Lectura fàcil" davant la pregunta de la mare envers algun llibre adient per a treballar la lectura a casa amb el nen.

En F. va dir que no calia gaire estona, però sí practicar cada dia ("sagrado"), i treballar la lectura compartida, per evitar que el nen desconnecti del que estigui llegint. Va dir que la lectura és vital per a totes les matèries i que és molt important treballar el vocabulari. Va considerar que el nen es troba en un moment molt delicat a nivell d'aprenentatges. Es tracta d'un treball de formiga que han de compartir els pares i la germana gran, que actualment ja està a l'ESO i el pot ajudar. *"Per a la lectura no és el mateix desxifrar el codi que interpretar el codi, diem que un nen sap llegir quan és competent per a interpretar allò que està llegint."*

La mare va explicar que el nen utilitza internet per a buscar les pàgines que li diuen a l'escola. Llavors en Juan Carlos va suggerir a la mare treballar la lectura mitjançant recursos que pot trobar a internet.

En Juan Carlos va repetir que el nen no pateix dislèxia, que les proves pertinents ho mostren, que les dificultats que presenta l'infant en lectura i escriptura tot sembla indicar que provenen dels previs (p.e. fitxes d'orientació espacial), que el nen, pel motiu que sigui, no va assimilar prou bé, però en qualsevol cas, les recomanacions per al tractament de la dislèxia poden resultar útils.

En F. va emfasitzar que cal treballar al màxim possible l'autonomia.

La mare va dir que estan esperant l'avis del CSMIJ, que els havia suggerit en Juan Carlos. Els papers estaven lliurats des del juny, així que en Juan Carlos es va oferir per a contactar el CSMIJ.

- **Dimarts, 29 de novembre de 2011 - Escola Santiago Rusiñol**
- ❖ **Observació de l'entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb la mare d'en C. (P5)**

En Juan Carlos va tranquil·litzar la mare d'en C. Li va dir que és un nen molt intel·ligent, que treballa molt bé, que mostra un nivell de vocabulari adequat a la seva edat, que molts sons que no pronuncia bé inicialment, quan l'adult li presenta un model, el repeteix bé. També li va explicar que el so de l'erra sonora és, dins un desenvolupament lingüístic normal, el darrer fonema que s'assoleix i que podem esperar fins als 6-7 anys. Va indicar a la mare que de moment no calia derivar el nen al servei de logopèdia.

- ❖ **Observació d'en Juan Carlos amb en B. (P3)**

En Juan Carlos va passar al nen la prova logopèdica elaborada pel CREDAC d'Avaluació fonètica i fonològica.

Davant la pantalla, en Juan Carlos va demanar al nen que digués els noms de les imatges que hi apareixien.

El nen mostrava intenció activa de comunicació, el que no podia expressar amb paraules intentava fer-ho entendre amb gestos. El nen presenta dificultats de pronunciació i de vocabulari que dificulten que se l'entengui el que diu.

En Juan Carlos, a mesura que el nen anava dient a la seva manera els noms de les imatges, li anava dient els noms correctament (modelatge) i li feia repetir a l'infant. En un full de registre anava apuntant la paraula inicial dita pel nen i la paraula emesa després del model.

Quan el nen no sabia una paraula deia: "No té." (llenguatge infantil). Exemples de paraules dites per en B.: "pota" per "trompa", "pita" per "pinza", "paya" per "platja", "bota" per "baldufa", "toio" per "porc" i davant el model "porquet" va repetir "poquet".

Davant la pregunta: "Què és això?" davant la imatge d'un cocodril, va dir "Un ti."

En Juan Carlos va fer assenyalar a l'infant, a la pantalla on apareixia una papallona, un cocodril i un hipopòtam, aquests animals, a mesura que en Juan Carlos els anava anomenant. El nen va assenyalar les imatges correctament, després que en Juan Carlos digués els noms.

Les paraules compostes que el nen hauria de dir durant la prova, en B. les va dir utilitzant una o dues síl·labes, encara després que en Juan Carlos li oferís el model oral i li fes repetir.

Tot apunta a que el nen és molt intel·ligent, malgrat la dificultat lingüística que presenta. L'expressió motora la té molt desenvolupada.

Un cop en Juan Carlos va acompanyar l'infant de nou a l'aula, em va explicar que el nen havia estat operat del fre lingual, però, a banda dels vicis que hagi pogut adquirir en les vocalitzacions abans de l'operació, el nen presenta un llenguatge molt infantil i un vocabulari poc ric per la seva edat. Va valorar molt positivament l'expressió motora que utilitza l'infant com a estratègia per a fer-se entendre quan no s'entenen les seves paraules. En Juan Carlos va redactar la derivació del nen a l'EIPI (Dificultats de pronunciació / Operació de fre lingual), atès que sense cap dubte necessita atenció logopèdica.

❖ Observació de l'entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb la mare d'en B. (P3)

Juan Carlos: "C. (tutora d'en B.) *ya le comentó que estaba preocupada por la dificultad de habla de B.*"

La mare va explicar que l'operació del fre lingual va ser quan el nen tenia un any i dos mesos. Mare: "*La mímica la tiene muy desarrollada.*" "*El hermano mayor, de 15 años, pronuncia muy bien y habla tanto catalán como castellano.*" I va explicar que el germà gran vol ajudar en B. i està molt a sobre del nen per ajudar-lo.

En Juan Carlos va explicar a la mare que fins els 6-7 anys es considera un desenvolupament normal per a assolir el fonema erra sonora.

La mare va comentar que estaven pendents de la visita amb l'otorrino-pediatra, perquè el nen crida molt, veu la televisió amb un volum molt alt, i volen descartar problemes d'oïda.

En Juan Carlos li va preguntar si el nen havia tingut alguna vegada otitis i la mare va respondre que en dos episodis.

En Juan Carlos va comentar a la mare que a priori no li semblava que el nen presentés problemes auditius, perquè durant la prova que li acabava de passar, en certs moments, s'acostava a la orella a dir-li la paraula, mostrava vergonya davant la meua presència i en tres o quatre ocasions, en comptes de dir les paraules en veu alta, el nen es va acostar a la orella d'en Juan Carlos. També va comentar que el nen no havia alçat de veu quan havia parlat.

La mare va explicar a en Juan Carlos que treballa amb el nen exercicis de fre lingual a casa, exercicis que ella coneix perquè de petita també la varen operar.

En Juan Carlos va oferir a la mare la derivació d'en B. a l'EIPI, per tal que l'infant pugui rebre atenció logopèdica el més aviat possible. Li va explicar que l'edat límit per a fer la derivació és tres anys i onze mesos i que malgrat hi ha llista d'espera, un cop feta la derivació ja no s'havia de preocupar, que el servei el rebria el més aviat possible.

Li va explicar que a l'EIPI treballaran amb el nen i li donaran exercicis per a treballar a casa.

En Juan Carlos també li va ensenyar el full de respostes de la prova que acabava de passar a en B. per tal que la mare veiés que la dificultat lingüística del nen era més aviat un problema de vicis adquirits. Per exemple, la paraula *gato*, el nen diu *cato*, el so "g" el fa, amb la qual cosa dir *cato* és un vici. A més va comentar amb la mare el llenguatge infantil ("No té").

Juan Carlos: "*No es que no sepa pronunciar la g o la s, sino que ha adquirido este vicio.*" Va suggerir a la mare que a casa li ofereixin el model, de manera natural, que el nen no pugui apreciar que se l'està valorant o censurant. Cal reeducar els hàbits que ha adquirit. Es treballarà a l'EIPI.

La mare va comentar, envers el llenguatge infantil que presenta el seu fill, que a casa és el nen petit i que carinyosament tothom li diu, en comptes pel seu nom, *Bebé*. La qual cosa

tant en Juan Carlos com la mare pensen que aquest fet reforça el rol de nen petit que ha assolit l'infant, i que cal que la resta de la família prengui consciència i el deixin de dir Bebé.

Per acabar l'entrevista, en Juan Carlos va establir amb la mare una altra entrevista pel proper gener, a la que també assisteixi el pare, per tal de comentar aspectes dins l'entorn familiar que poden ajudar en B. a millorar el seu llenguatge.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la C. (tutora d'en B. -P3-)**

En Juan Carlos va explicar a la C. l'entrevista que acabava de mantenir amb la mare d'en B.

❖ **Observació de la reunió de la Comissió Social: l'O. (assistent social), en Juan Carlos, l'A. (directora de l'escola), el Cap d'Estudis, la R. (MEE) i la J. (educadora social)**

A continuació exposaré uns quants casos del total que es varen tractar en aquesta reunió, com a exemple del tipus de casos que afronten les Comissions Socials als centres educatius. Val a dir que aquesta Comissió treballa en base a uns indicadors: acadèmics, relacionals i personals, familiars, físics i de salut que aporten informació inicial de les mancances que en aquests àmbits pateixen els alumnes inclosos en la Comissió Social.

L'A., directora de l'escola, va comentar el cas de la J.M., alumna de 2n d'EP, dient que la seva família no rep cap ajut de Serveis Socials i no porta llibres ni cap tipus de material i és molt absentista. La directora va dir que aquesta nena és molt capaç i que les dificultats curriculars que presenta són degudes a l'absentisme i a que no disposa del material escolar necessari per seguir les classes i fer les feines. La família, davant l'absentisme, posa excuses que no són certes. La família de la nena no dóna importància a l'escola i pren com excusa no tenir diners.

Directora: *“Què podem fer perquè la nena torni a reenganxar-se a l'escola?”*

El Cap d'Estudis va comentar el cas de la P.J., alumna de P4. El pare de la nena diu que com a tothom li donen els llibres, a ell també. També va explicar que el curs passat la nena va arribar a un 100% d'absentisme i es va queixar que ni Serveis Socials ni Inspecció no van fer res i obliguen l'escola a mantenir la plaça. També va dir que el pare diu que porta la nena a l'escola perquè li varen dir que li donarien diners.

Aquestes són situacions que es donen a les dues escoles que he visitat amb en Juan Carlos: si les famílies no reben diners per llibres, no els compren, com els fills no tenen llibres comencen a faltar fins arribar a uns nivells d'absentisme realment alarmants, però que Serveis Socials els pagui els llibres tampoc no és garantia d'assistència a l'escola. I hi ha famílies sense SCD (Situació Sociocultural Desfavorida) que exigeixen que els Serveis Socials els paguin els llibres perquè coneixen algú que els ha dit que al seu fill li han pagat. També hi ha famílies que reben el PIRMI i se senten obligades a portar els fills a l'escola, sota pressió de perdre l'ajut PIRMI. Es tracta de famílies desestructurades o no, amb greus problemes econòmics o no, però que en tot cas manifesten no disposar de recursos econòmics suficients per afrontar les despeses escolars. Moltes d'aquestes famílies

provenen d'ètnies minoritàries, amb cultures pròpies molt arrelades, difícils de reeducar, que donen poc o cap valor a l'educació escolar.

La J., Educadora Social, que ja havia vist anteriorment en una Comissió Social a l'Escola Mercè Rodoreda, va comentar el cas de la N.L., una nena de P4 de la que no consta seguiment pediàtric. Prové d'un nucli familiar molt desestructurat. La R. (MEE) va comentar que la mare la va portar a l'escola molt malalta, i que quan la varen trucar no la varen localitzar. Va ser la R. qui se'n va fer càrrec fins que varen venir a buscar la nena. La J. va aconsellar treure la mare i la nena d'aquest nucli familiar desestructurat i treballar l'acompanyament de manera molt propera amb mare i filla.

❖ **Observació de l'entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb el tutor d'en M. (5è d'EP) I LA R. (MEE)**

En Juan Carlos va començar comentant els resultats obtinguts per en M. en el test BASC. Envers la personalitat i les emocions, el nen és molt sensible i es mostra insegur, amb baixa autoestima. En referència a aquests aspectes, recomanarà als pares d'en M. el CSMIJ. Es varen detectar dificultats en les relacions interpersonals.

Envers el locus de control, el nen té la percepció que tot el que li passa de bo no és gràcies al seu esforç, i alhora, tot el que li passa de dolent és culpa de situacions adverses exteriors a ell mateix, per molt que s'esforcés davant aquestes situacions, no hauria obtingut resultats més bons.

El nen presenta una escriptura entenedora, si bé en ocasions junta paraules, presenta dificultats en la lectoescriptura i comet faltes d'ortografia natural. Presenta una velocitat lectora molt lenta (53 paraules/minut), amb trets dislèctics. Actualment el seu nivell de lectoescriptura es troba en la via fonològica (encara no del tot assolida) i no domina la via lèxica, la qual cosa provoca les seves mancances en lectoescriptura. Recordem que la teoria de la doble via postula que hi ha dues vies diferents i complementàries entre sí, per a poder accedir al significat de les paraules: la via fonològica i la via lèxica. La via fonològica és necessària quan ens trobem davant paraules desconegudes des del punt de vista ortogràfic. La via lèxica comporta un *re*-coneixement immediat de la paraula escrita, reconeixem la paraula *taula* igual com reconixeríem un dibuix d'una taula. Aquesta via és molt més ràpida que la via fonològica i només pot ser utilitzada davant paraules conegudes, o també anomenades familiars, o el que és el mateix, per lectors que són experts, o que comencen a ser-ho. Aquesta teoria es desenvolupa amb més detall al Capítol 3: Part Teòrica, d'aquest projecte de Pràcticum II.

El tutor va comentar que el nen, atès que la seva experiència amb la lectoescriptura no és positiva, es mostra desmotivats a escriure.

Convé que es treballin l'assoliment de la via fonològica (exercitar la consciència fonològica) i paral·lelament treballar l'entrenament en la via lèxica, per exemple, la lectura de pseudoparaules. Igualment cal ensenyar al nen estratègies que el puguin ajudar a sortir-se'n, com ara utilitzar la informació contextual (si el lector sap pel títol d'un text que la lectura que tot seguit llegirà té alguna cosa a veure amb el Barça, podrà aprofitar aquesta informació contextual per a reconèixer el nom del seu antic entrenador, *Cruiff*. O recórrer a extreure informació de les fotografies o dibuixos donats amb el text). També convé treballar vocabulari amb el nen.

Com a punt fort, en Juan Carlos va comentar que el nen presenta un bon nivell de memòria visual. Com a punt feble, li costa relacionar conceptes i la integració visual.

Va suggerir al tutor que fes un pacte amb el nen: *“Això i això d’ortografia no t’ho passaré.”*

• **Dimecres, 30 de novembre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**

Aquest dia no vaig acompanyar en Juan Carlos a l’escola, atès que durant aquella setmana assistiria a un curs de formació interna dirigida als professionals de l’EAP.

• **Dimecres, 7 de desembre de 2011 - Escola Mercè Rodoreda**

A primera hora del matí estava prevista la observació de la classe de P3 “Les Balenes”, però finalment no es va dur a terme, atès que hi havia nens que havien faltat i que era necessària la seva valoració, amb la qual cosa, aquesta observació es va posposar pel proper mes de gener.

Tampoc no va ser possible passar les proves de competències bàsiques als alumnes de 6è d’EP, atès que varen participar en una sortida escolar de tema nadalenc.

❖ **Observació de la Comissió d’Atenció a la Diversitat (CAD)**

Assistents: membres de l’equip directiu, mestres d’educació especial, mestra d’aula d’acollida i psicopedagog de l’EAP (Juan Carlos).

Els tres casos més greus plantejats en aquesta reunió de la CAD varen ser els de dues nenes (la N. i la M. de 4t d’EP) i d’un nen de 3r d’EP, en G. S’hi va plantejar l’escolaritat compartida per les dues alumnes, la N. i la M., i també per en G. Tots tres presenten greus dificultats d’aprenentatge. Aquests casos ja havien sigut comentats amb anterioritat per en Juan Carlos i l’A. (MEE). I també en el decurs de la darrera reunió de la Comissió Social.

En Juan Carlos va comentar al respecte que la mare de la M. es mostra conscienciada en sol·licitar una escolaritat compartida per la seva filla. L’A. (MEE) va indicar que també era necessària la conformitat del pare, malgrat la parella estigui separada en l’actualitat i que el pare no mostri interès en la possibilitat de l’escolaritat compartida.

Envers la M. i la N. en Juan Carlos ha comentat amb les nenes i amb la seva tutora l’amic invisible. Les mestres es varen mostrar preocupades perquè no juguen amb els demés companys de l’escola, només elles dues, i parlen amb un ocell de paper. Si bé reconeixen davant la tutora que és broma, és aquesta una conducta molt repetida, que cal seguir de prop.

En Juan Carlos va fer un pacte amb les nenes: procuraran jugar amb altres nens (la qual cosa fomentarà la tutora -seguint el suggeriment d’en Juan Carlos-).

Varen quedar en convocar el pare de la M. per a la propera setmana per tal de comentar el tema de l’escolaritat compartida.

En Juan Carlos va explicar que tenia pel proper mes de gener una reunió amb l’EAIA <http://www.xtec.cat/crp-noubarris/Serveis%20en%20xarxa/EAIA.pdf> per tal de comentar la possibilitat d’una escolaritat compartida per la N. En Juan Carlos farà dictamen envers aquest cas. Igualment, mantindrà properament una entrevista amb l’avi de la nena i el seu oncle per pensar en escola compartida.

La directora del centre va proposar una reunió conjunta amb CSMIJ, EAP i tutora per a ajudar la nena.

També s'hi va comentar el cas d'en G. (3r d'EP), que presenta greus dificultats d'aprenentatge. Dibuixa molt bé, però pinta molt malament, i presenta greus dificultats d'expressió. També presenta conductes disruptives. En Juan Carlos, envers aquest cas, va proposar tornar a demanar valoració a l'Hospital de Vall d'Hebron. També va plantejar que la tutora del nen elabori registre de conductes disruptives observades, de cara a la possibilitat de demanar un monitor de suport.

- **Dilluns, 12 de desembre de 2011 - Institut d'Educació Secundària Obligatòria Sant Andreu (matí)**
- ❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb l'À, la M. i en X. (Equip d'Orientació Psicopedagògica del centre)**

En aquesta reunió es varen tractar casos d'alumnes que presenten dificultats, tant a nivell d'aprenentatge, com a nivell conductual, emocional o de maduració.

1r A d'ESO

Es va comentar el cas d'una alumna de 1r A d'ESO, la J. El seu mestre tutor necessita més informació envers la situació familiar actual de la nena. Es va acordar una entrevista per la setmana següent entre el tutor i Serveis Socials. Es plantejarà el cas a la Comissió Social. Els pares, com a parella, encara que estiguin separats, assisteixen a les reunions d'escola.

L'actitud de la nena ha millorat molt, participa i està integrada, però ha suspès moltes assignatures. Hi ha el problema afegit de la situació complicada existent a la família.

Un altre alumne, també de 1r A, l'A., el tutor diu que no connecta, està sol, el tutor demana que des del Departament d'Orientació es valori aquest cas. Al darrera hi ha una família que no respon. És un alumne que reclama molt l'atenció del professor. Sovint no porta els deures. El mestre tutor es mostra més inquiet envers la conducta dispersa del noi que no pas d'aprenentatges.

Es va acordar fer una exploració al nen, primerament entrevista amb el tutor, per a redefinir la seva demanda.

Es va comentar el cas d'un altre alumne. La seva família no hi presenta cap interès. En Juan Carlos va comentar que mitjançant els tutors també li havia arribat la preocupació envers la família. Són tres germans, dos a primària i un a secundària.

Es va acordar reunió amb la família, amb la possibilitat de reunió conjunta, per tal d'involucrar la família en l'escolaritat dels fills.

També varen comentar el cas de la M.R., de 1r A d'ESO. La nena no acaba d'integrar-se. A nivell de llengües presenta dificultats molt greus. A matemàtiques (càlcul) una mica millor, a nivell de resolució de problemes, no els entén. En tot el que comporti comprensió lectora, presenta dificultats greus. Se li ha fet un PI.

També es va suggerir elaborar un PI per a dues alumnes més de 1r. A, la R. i l'A.

La K.N., alumna de 1r A, té nucli d'amistats d'edats més grans, que consumeixen begudes alcohòliques. La nena passa molt de temps sola a casa, i presenta absentisme. S'hi afegeix que per part de la mare no hi ha resposta. És un cas en situació de risc. Es va acordar incloure quatre nenes, la K., la T., la M. i la L. a Comissió Social. En Juan Carlos va comentar la seva preocupació envers el cas de la L., en farà una valoració psicològica, de la resta de nenes, no havia detectat aspectes greus en el seu seguiment.

1r B d'ESO

Varen comentar el cas d'en Y., amb PI. Ha mort el seu pare. La seva mare trigarà uns mesos a obtenir la pensió de viudetat. La mare es mostra obsessionada per la seva família. Li han suggerit l'assistència a teràpia familiar a l'Hospital de Sant Pau, on alhora podria mantenir contacte amb la família que ha deixat al seu país d'origen. La mare ha admès la seva necessitat d'ajuda psicològica. El nen desautoritza la mare. Tothom, mentre el seu pare estava malalt, li deia que seria l'home de la casa i després de la mort del pare tothom li diu que és l'home de la casa. Cal comentar amb la mare la necessitat de deixar de dir al nen que és l'home de la casa. Cal que el nen accepti la mare com a referent d'autoritat.

A la reunió es va proposar entrevista conjunta, amb el mestre tutor del nen, amb la mare, per a adreçar-la a psicoteràpia integral a l'Hospital de Sant Pau.

Cas d'en J.M., alumne amb informe. Cal començar a plantejar orientacions a la família. La situació familiar és molt greu, molt desconnectada per motius de feina. En aquesta família, amb la parella, hi ha dos fills d'un altre matrimoni. La mare porta anys amb la nova parella. La parella de la mare mostra sentit comú. Però la mare el desautoritza dient-li: *"Tu no tienes que decir nada, que no son tus hijos"*.

Varen acordar pensar un pla de treball per a aquest alumne, amb pautes ben definides.

La mare, per la feina que té en l'actualitat, ho té molt complicat per a col·laborar en el seguiment del seu fill junt amb l'escola. Així doncs, s'hi va acordar convocar la parella (insistir-hi) per a fer-lo partícep. En Juan Carlos va emfasitzar la necessitat que tots dos, mare i parella, participin en les actuacions de l'escola per a poder ajudar el nen.

Cas d'en J.R. Presentava absentisme habitual, però portava una època que no tant. La germana està en un centre d'acollida. La noia es va escapar, quan va tornar es va barallar violentament amb la mare, i Serveis Socials li va treure. La mare ja no participa en les sessions del centre d'acollida perquè la filla la insulta. El nen es mostra preocupat perquè pensa que també li treuran la seva custòdia a la mare. Des de l'EAI es va plantejar la possibilitat. El nen té capacitats però treu molt males notes, presenta absentisme i retard en els aprenentatges. El nen viu amb molta angoixa la situació familiar. Es va proposar parlar amb el professional del centre d'acollida al càrrec del qual estigui la germana d'en J. Tanmateix, es va proposar parlar amb el mestre tutor i la resta de mestres que atenen en J. per tal que relativitzin els comportaments de l'infant.

Val a dir davant aquest cas que la M. té elaborada una descripció del cas: el nen es troba que estima tant la mare com la germana, es veu obligat a escollir i ell no vol escollir, necessita que la situació familiar millori.

1r C d'ESO:

Cas de la S.M. La seva tutora ha fet una demanda d'exploració a nivell acadèmic de la nena, que realitzarà en X.

Cas d'en J.S. En Juan Carlos havia rebut demanda de dictamen.

Cas d'en J.D. En Juan Carlos va comentar la necessitat de mantenir una entrevista amb la família, amb caràcter urgent, i la possibilitat de realitzar-la conjuntament amb la mestra tutora. En Juan Carlos també va comentar la possibilitat d'una escolaritat compartida. Aquest alumne presenta absentisme reiterat. En Juan Carlos va proposar portar aquest cas d'absentisme a la Comissió Social. La M. va comentar que el nen pateix molta ansietat i migranyes psicossomàtiques. Varen arribar a l'acord d'estudiar la possibilitat de l'escolaritat compartida.

En Juan Carlos va comentar a en X. que el mestre tutor d'en D.G. havia plantejat la urgència de l'escolaritat compartida.

En Juan Carlos, davant el cas de la D.M., va comentar que està pendent de la UEC, es farà entrevista conjunta per a parlar amb la mare de com està el tema de la UEC. Igualment, es va plantejar la possibilitat d'un PQPI de cara al curs vinent. Però el problema actual és que, un cop donada d'alta la nena de l'Hospital de Dia, què es pot fer amb la nena? Tornar a l'escola es va plantejar inviable perquè la D. presentarà absentisme, de manera total.

Davant el cas d'en C.S., es va arribar a l'acord de mantenir una reunió conjunta entre en Juan Carlos, la M. (com a orientadora), la tutora, el mestre d'educació especial i en X. (coordinador pedagògic).

❖ **Observació de l'entrevista de seguiment d'en Juan Carlos amb l'A. (alumna del centre)**

En Juan Carlos ja havia mantingut entrevistes amb la nena, per tal d'aconsellar-li eines i mecanismes que l'ajudin a organitzar-se a casa a l'hora de fer els deures i d'estudiar.

La nena va valorar molt positivament per a l'àrea de Socials l'ús del mapa conceptual, que utilitza a partir del programa Mapa Tools, a Internet.

La nena va mostrar el seu neguit envers el fet que les àrees Matemàtiques, Física i Química li costen molt. En Juan Carlos li va dir que parlaria amb el seu tutor, per a demanar suport.

❖ **Observació de la reunió d'en Juan Carlos amb la M. (membre de l'Equip d'Orientació Psicopedagògica i psicòloga del centre)**

En aquesta reunió, en Juan Carlos i la M. varen comentar casos que no havien pogut comentar en la reunió anterior.

En Juan Carlos va comentar amb la M. el que estava treballant amb l'A., donar-li pistes perquè s'organitzi millor el rendiment de treball escolar a casa. Cal determinar el perfil d'estudi de l'alumna i fer-la'n partícep.

Cas d'en V.R., de 3r A. En Juan Carlos va comentar la necessitat de fer un seguiment. En una entrevista mantinguda amb el nen, aquest va dir que no sabia per què havia repetit. El nen havia interioritzat que si canviava de conducta no repetiria, sense tenir en compte que dins el canvi de conducta també s'hi incloïa treballar més, esforçar-se. Davant el plantejament d'aquest dubte, li havien dit que el canvi de conducta observat és un primer pas, però ha d'estudiar i treballar. També presenta absentisme.

Cas de la F.C. Per aquesta alumna varen valorar la possibilitat de al UEC. Ha suspès tot. L'alumna participa al Programa Èxit.

Cas de l'A. La relació entre mare i filla ha millorat. Veu el pare cada 15 dies. La mare és molt exigent amb els deures. La nena diu que ho viu resignadament. Cal valorar-li al màxim els aspectes positius, de cara a la mare. La M. va proposar avançar les notes a la mare, per tal de preparar-la.

Cas d'en A.G., que està repetint 2n. El nen havia manifestat que li costen molt els estudis, els pares l'exigeixen molt en tema de deures. La M. va comentar que podria ser un cas de PQPI, a la qual cosa en Juan Carlos va donar el seu acord. Varen acordar comentar-ho amb els pares, no com a fracàs, sinó com a un altre recurs per a treure's els estudis. Cal orientar als pares envers aquest tema.

Cas de la A.G.F., de 1r d'ESO, que presenta fòbia a quedar-se sola. La nena és molt sensible a la inseguretad. La M. havia valorat el cas, n'havia fet una exploració, i considerà urgent que la nena rebí atenció psicològica.

• **Dilluns, 12 de desembre de 2011 - Institut d'Educació Secundària Obligatòria Sant Andreu (tarda)**

❖ **Entrevista amb l'À. (cap de l'Equip Psicopedagògic i pedagog del centre)**

En cursos anteriors, l'atenció a la diversitat estava establerta de la manera següent:

- 1r d'ESO: Treball en grup petit (rati 10-15 alumnes) de les matèries instrumentals (3 hores català, 3 hores castellà i 3 hores matemàtiques).

- 2n d'ESO: Treball en grup petit (rati 10-15 alumnes) de les matèries instrumentals (3 hores català, 3 hores castellà i 3 hores matemàtiques).

- 3r. d'ESO: 3r A d'ESO. Treball en Grup d'Adaptació Curricular Grupal de Diversificació (per a totes les àrees) dins els context dels programes de diversificació, amb un rati no superior als 20 alumnes per grup.

Els alumnes que no promocionen a 4t d'ESO, se'ls aconsella un PQPI. Els alumnes que promocionen a 4t d'ESO, se'ls aconsella continuar els estudis a partir d'un Cicle Formatiu de Grau Mitjà, atès que el nivell acadèmic que s'hi ofereix a 3r A d'ESO és molt adaptat a les necessitats educatives especials que presenten els alumnes i el Batxillerat els resulta molt per sobre dels seus coneixements envers competències bàsiques.

- 4t d'ESO: 4t C d'ESO. Amb un rati de 17 alumnes. S'hi continua amb el currículum adaptat basat en competències bàsiques (coneixements acadèmics mínims exigits pel Consorci d'Educació). A partir que els alumnes acaben 4t d'ESO al grup 4t C, continuen els seus estudis dins un Cicle Formatiu de Grau Mitjà.

En aquest curs els nivells 3r i 4t no varien quant al funcionament descrit anteriorment. Els cursos 1r i 2n si que presenten variacions respecte els cursos anteriors:

Els grups de 23 – 24 alumnes (1r A, 1r B, 1r C i 1r D) es divideixen per parelles entre A-B i C-D, respectivament, en tres grups més reduïts, amb un rati d'entre 13 i 16 alumnes.

- 1r A	}	AB1: 13 alumnes per grup. S'hi treballen competències bàsiques.
		AB2: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries.
- 1r B		AB3: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries.

- 1r C	}	CD1: 13 alumnes per grup. S'hi treballen competències bàsiques.
		CD2: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries.
- 1r D		CD3: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries.

A 2n d'ESO es realitza el mateix desdoblament que a 1r:

- | | | |
|--------|---|---|
| - 2n A | } | AB1: 13 alumnes per grup. S'hi treballen competències bàsiques. |
| | | AB2: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries. |
| - 2n B | | AB3: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries. |
| | | |
| - 2n C | } | CD1: 13 alumnes per grup. S'hi treballen competències bàsiques. |
| | | CD2: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries. |
| - 2n D | | CD3: 16 alumnes per grup. S'hi treballen competències ordinàries. |

A més de l'exposat, s'hi treballa l'Àmbit de Reforç Instrumental (ARI) pels grups AB1 i CD1, dues hores setmanals per grup (minigrup de 4 alumnes). Trimestralment, s'agafen d'una matèria instrumental (català, castellà i matemàtiques).

Els nois i les noes també participen en els Tallers de diversificació curricular, en els Projectes de Diversificació Curricular Escolar:

- **Projecte Grumet de Navegació.** Subvencionat i coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona, amb pràctiques de navegació amb la goleta Far Barcelona.

- **Projecte TMB.** Subvencionat i coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona. Amb la intervenció de Transports Metropolitans de Barcelona

- **Projecte de Circ.** Subvencionat i coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona. Amb la intervenció de l'escola de circ de Nou Barris Roger Rivel

- **Projecte "Tan Monos com jo".** Subvencionat i coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona amb la intervenció dels tècnics del Zoo de Barcelona.

Per als alumnes de 4t d'ESO, del grup C, en el moment de desenvolupar el seu projecte de recerca, aquest és dut a terme al Zoo, dins el programa de diversificació "Tan monos com jo". Els nois que s'hi troben dins aquest programa tenen accés gratuït al Zoo durant tot el curs.

El centre disposa de dues persones al Departament d'Orientació, en què també participa el coordinador pedagògic del centre, més en Juan Carlos Barroso, com a membre de l'EAP Nou Barris.

La M. és psicòloga clínica. És docent als cursos 2n i 3r d'ESO i, a més, és la tutora de 3r A d'ESO.

L'À. és pedagog. És el cap de l'Equip Psicopedagògic del centre. És docent als cursos 1r i 4t d'ESO i és el tutor del grup 4t C d'ESO.

Els alumnes amb necessitats específiques també participen al Programa Èxit, els dimarts i dijous.

Per afavorir la integració i l'aprenentatge de la llengua, l'aula d'acollida és el punt d'incorporació dels alumnes internacionals al sistema educatiu de Catalunya. Enguany funciona per a una dotzena d'alumnes de diferents edats i nivells de coneixement lingüístic. S'hi estan unes 12 hores setmanals. La resta de l'horari és comú amb els companys de curs i grup.

Per reforçar la integració i avançar més ràpidament en el coneixement de la llengua, s'organitzen les *parelles lingüístiques* entre nou vinguts i alumnes que ja coneixen la llengua catalana. Es troben periòdicament un o dos cops a la setmana i parlen de temes que més els interessa.

L'institut disposa del seu Pla d'Acció Tutorial, que preveu l'acolliment dels alumnes de 1r d'ESO al centre i desenvolupa una acció d'atenció individualitzada. L'objectiu del pla d'acció tutorial és afavorir l'autoconeixement, l'autonomia i la plena integració social.

Des de la tutoria es duu a terme l'orientació personal, acadèmica i professional, amb l'atenció particular, si s'escau, de la psicòloga del centre.

El tutor/a és el referent principal en les relacions entre alumnes, pares i professors. Disposa d'una hora setmanal de visita per atendre a les famílies.

El pla d'acció tutorial contempla també el treball sobre temes de la pubertat i adolescència relacionades amb l'autoconeixement, la sexualitat i aspectes sanitaris, i el consum de substàncies additives, així com normes i comportament social dels joves i altres temes actuals.

Acció tutorial en relació amb els pares de primer curs:

- Reunió de presentació a l'inici del curs
- Sessió de treball amb els tutors sobre tasques i responsabilitats compartides escola-família en l'educació (Primer curs d'ESO)
- A través de l'agenda escolar
- Amb entrevistes periòdiques
- Per telèfon
- Comunicació diària de les faltes d'assistència mitjançant SMS
- Informació a finals d'octubre sobre el procés d'adaptació i el rendiment escolar (preavaluació)
- Lliurament trimestral del butlletí de notes i del resum de faltes i incidències.
- Reunió amb els pares abans de Nadal i a final de curs.

• **Dimarts, 13 de desembre de 2011 (Escola Santiago Rusiñol)**

➤ **Entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb els pares de l'I. (P3)**

En Juan Carlos va oferir el seu suport als pares de l'infant.

Els va explicar que quan va estar amb el nen va observar que pateix retard en el desenvolupament, que el nen no es va comunicar amb ell i que no utilitza el joc simbòlic.

Els va suggerir portar el nen al Racó de Joc, atès per psicopedagogues. El Racó de Joc és un espai que fomenta el joc, com a eina d'estimulació, per tal d'ajudar els nens a desenvolupar la seva capacitat de comunicació, les seves capacitats socials.

Els pares van signar el dictamen, necessari per derivar l'I. a rebre atenció de l'EIPI. També els va explicar en Juan Carlos que a l'EIPI treballarien amb l'infant utilitzant el joc. En Juan Carlos els va dir que al final de curs tindrien una altra conversa per a comentar els progressos de l'I., coordinat amb la tutora. En Juan Carlos mantindrà una coordinació entre l'EIPI i l'escola. També els va dir que ja tenien demanada una monitora de suport per a l'I., que durant les hores que el nen romanguí a l'escola donarà suport a la mestra en l'atenció personalitzada a l'I.

La mare va preguntar a en Juan Carlos si ja havia parlat amb la pediatra. En Juan Carlos encara no l'havia pogut localitzar. L'havia trucat per telèfon, però no l'havia localitzat.

➤ **Entrevista d'en Juan Carlos amb el pare de la M. (P4 "Girafes")**

"Esta entrevista (va explicar en Juan Carlos) es para conocernos y también para que me firme el papel (dictamen) de conformidad conforme estan de acuerdo en que iniciemos las actuaciones para ayudar a M."

En Juan Carlos va explicar al pare de la nena que encara no havia estat amb ella, que no la coneixia, però que en els dies següents la observaria i en varia una valoració.

Juan Carlos: *"M. está iendo todavía al centro donde iba para estimularla?"*

El pare va dir que si.

Juan Carlos: *"Desean llevar a M. al centro que está cerca de aquí?"* (Referint-se a l'EIPI)
"Le imprimiré el plano."

Aquest dictamen va ser emès per l'EAP Gràcia. La nena havia canviat d'escola i en aquests casos és necessari la signatura dels pares del mateix document per a l'escola actual.

En Juan Carlos va recomanar la ludoteca de l'Ajuntament (Racó de Joc) per la M.

Juan Carlos: *"Qué le comenta M. de la escuela? Cómo se ha adaptado? Se encuentra bien en la nueva escuela?"*

El pare va dir que la nena està molt contenta amb la nova escola i amb la mestra tutora.

En Juan Carlos va explicar al pare que treballaria la coordinació entre l'EIPI, l'escola i l'EAP.

➤ **Entrevista i proves de competències bàsiques d'en Juan Carlos a en B. (6è d'EP)**

Aquest és el cas que més m'ha impactat dels que he tingut l'ocasió d'observar durant la meva estada en pràctiques.

En el cas de l'I., per exemple, que presenta un trastorn greu i generalitzat del desenvolupament, considero que és petit, i que -no sé si de manera ingènua- si els professionals que l'atenen li donen urgentment una atenció adient a les seves necessitats específiques, poden aconseguir al llarg del temps i no sense invertir grans esforços i dedicació, que el nen vagi evolucionant. Recordem la plasticitat cerebral dels nens més petits davant l'atenció primerenca. No seria aquesta una atenció primerenca pròpiament dita, atès que l'atenció primerenca s'ofereix en els primers anys de la vida dels infants, des dels primers mesos de vida, però l'I. encara és prou petit per a considerar relativament primerenca l'atenció que rebrà. El pronòstic no és gaire alentador, davant el retard en el desenvolupament que presenta. De ben segur necessitarà assistir a un centre d'educació especial, molt possiblement estem davant d'un TEA, però amb l'atenció adient molts infants que pateixen aquest trastorn poden sortir-se'n amb prou èxit a nivell acadèmic i social. El fet que els seus pares es mostrin col·laboratius és un gran pas inicial.

Però les dificultats observades en el cas d'en B., ja a 6è, em varen deixar realment amoïnada.

En Juan Carlos ja havia tingut l'ocasió d'observar el nen i d'efectuar unes primeres valoracions envers el cas, que també havia estat comentat de manera conjunta amb els professorat de l'escola.

El nen es va mostrar extrovertit amb l'adult durant tota la sessió, agradable i respectuós.

En Juan Carlos va explicar al nen què faria en aquella sessió, que serviria per a esbrinar què li costa més, per a poder-lo ajudar de cara al traspàs a l'ESO.

El nen va dir que es planteja l'ESO com a *“algo fácil”*.

En Juan Carlos li va donar un full i li va fer escriure el nom i la data. El nen va necessitar el suport d'en Juan Carlos per a escriure la data. No domina la seqüenciació numèrica, la qual cosa dificulta que li quedi clar el mes en què està i el nombre que li correspon a aquell mes. Quant al nom, el va escriure correctament, però amb una lletra molt infantil. En Juan Carlos em va comentar un cop el nen havia marxat que aquella manera d'escriure el seu nom era tot un èxit, perquè no feia gaire resultava gairebé intel·ligible.

Un cop el nen havia escrit el nom i la data,

Juan Carlos: *“Yo ahora te voy a decir unos números...”*

Li va preguntar si preferia el dictat dels nombres en català o en castellà, el nen va dir que en català.

Juan Carlos: *“Vale, pues te los voy a decir en catalán.”*

En Juan Carlos li va anar dictant nombres. La sèrie de nombres dictada va ser:

- Davant el “33” → *“No me lo sé.”*

- “30” → *“Oh..., tampoco.”*

- “93” → *“Com era el 90?” “Qué era..., un tres..., parecido?”*

- “1000” → *“Es que ahora no me acuerdo cómo se hacía, es que he estado tantos días faltando.”*

En Juan Carlos li va demanar que comptés els nombres, començant per l'1 cap endavant, alhora que els anava escrivint.

Nen: *“El 15, cómo se ha podido olvidar el 15?” “Cómo se ha olvidado?” “Yo ni me acuerdo.”* (Després d'una estona romiant, va escriure el número 15).

En comptes de 19 va escriure 91 i va dir que estava cansat i que no podia continuar.

Juan Carlos: *“A ver, cómo llevas las sumas?”*

La suma $5 + 8$ la va resoldre comptant amb els dits.

La suma $9 + 2$, la va resoldre, després de molt d'esforç, utilitzant palets per fer el recompte.

La suma $11 + 5$, la va resoldre, després de molt d'esforç, utilitzant palets per fer el recompte.

Juan Carlos: *“Ahora vamos a hacer restas.”*

B.: *“Restas, que es menos.”*

A la resta $5 - 3$, va utilitzar els dits per a resoldre-la, i va donar com a resultat 1.

Davant la resta $8 - 2$ va dir: *“Si lo puedo hacer con los palitos...”* I va donar com a resultat 6.

Val a dir que les operacions varen ser presentades al nen en vertical, no en horitzontal, tal com les he escrit anteriorment.

Juan Carlos: *“Ahora quiero que me cuentes hasta donde sepas.”*

B.: *“18, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 20, 91, 92, 93”*

B.: *“He ido pensando poco a poco.”*

Juan Carlos: *“Ahora te voy a decir una operación.” “ $3 + 2$ ”*

B.: *“Cuatro.”*

Juan Carlos: *“Piensa bien.”*

B.: *“Cinco.”*

Juan Carlos: *“ $2 + 2$ ”*

B.: *“Tres.”*

Juan Carlos: *“Piensa bien.”*

B.: *“Cuatro.”*

Juan Carlos: *“ $8 - 3$ ”*

B.: *"A ver, por ejemplo, tengo ocho ponys y se van tres" "... "Dos, dos, quedan."*

Juan Carlos: *"Me sabes decir los días de la semana?"*

B.: *"Lunes, viernes, sábado,..." "No me los he estudiado."*

Juan Carlos: *"Los meses."*

B.: *"Los meses no me los sé."*

El nen tampoc sabia les hores utilitzant el rellotge convencional. Sí, però, utilitzant el rellotge digital. Va dir correctament les hores: 10:15, 11:00, 11:15 i 12:00. Davant les 20:15, no obstant, va dir que eren les vuit, en Juan Carlos li va preguntar *"Del matí o de la tarda?"* i el nen va respondre *"Del matí."*

Juan Carlos: *"Pues mira, te voy a enseñar esto, ahora."* (Monedas).

Juan Carlos: *"Te voy a decir la moneda y tu me tienes que decir: ésta."*

- 1 euro: ok - 5 céntimos: ok - 20 céntimos: ok - 50 céntimos: ok

- 20 céntimos: ok - 1 céntimo: ok - 10 céntimos: ok - 2 euros: ok

Juan Carlos: *"Muy bien. Veo que reconoces las monedas."*

Juan Carlos: *"Ahora lo vamos a complicar un poco. Yo te voy a preguntar y tu me lo puedes decir de memoria o puedes utilizar las monedas."* *"Cuántas monedas de 50 céntimos necesitas para formar un euro?"*

B.: *"Cuatro."*

Juan Carlos: *"Míralas."*

El nen va agafar quatre monedes de 50 cèntims.

Juan Carlos: *"Ahora me formas un euro con monedas diferentes."*

El nen va prendre quatre monedes de 50 cèntims, una moneda de 10 cèntims i una moneda de 20 cèntims.

B.: *"Lo tengo claro. Ésto es un euro."*

En Juan Carlos li va dibuixar una línia en un full i li va fer mesurar amb regla.

El nen va dir que mesurava 9.

Juan Carlos: *"Nueve, qué?"*

El nen no va saber escriure "cm".

En Juan Carlos li va demanar que dibuixés un triangle, la qual cosa en B. va fer correctament. Tot seguit, en Juan Carlos li va demanar que dibuixés un quadrat, la qual cosa en B. va fer correctament.

Juan Carlos: *"Muy bien. Y ahora un rectángulo."* (que el nen també va fer correctament).

Juan Carlos: *"Que te acostaste tarde?"*

B.: *"Sí."*

Juan Carlos: *"Pues tienes que ir más pronto a dormir, para rendir más en la escuela."*

Juan Carlos: *"Ahora quiero que me hagas un círculo."* I el nen també el va fer bé.

Juan Carlos: *"Muy bien!"*

El nen va començar a explicar a en Juan Carlos coses que li agraden fer: jugar a la consola, cuinar, nedar, i també coses que no li agraden, com ara anar al cultu, va dir que el seu pare li diu que ha d'anar fins que sigui major d'edat.

En B. va preguntar a en Juan Carlos quina marca de cotxe li agradava, per comprar-li un quan guanyi diners.

Després de deixar el nen durant una bona estona que li expliqués un munt de coses, en Juan Carlos li va dir: *"Oye, cambiando de tema, cómo llevas las tablas de multiplicar?"*

B.: *"Sólo me sé la del 1."* I la va dir.

Juan Carlos: *"Bueno, B., pues lo dejamos aquí. Después de Nadal nos volveremos a ver."*

El nen va marxar. En Juan Carlos em va explicar que aquest és un cas d'Educació Especial per al curs vinent, si o si, malgrat hi hagi disconformitat dels pares. En aquest cas extrem

s'hi demanaria la intervenció del Consorci d'Educació. Una UEC és inviable, donat el nivell en competències que presenta el nen.

En Juan Carlos em va explicar que el nen no és conscient de la gravetat del fet que presenti mancances tan greus a nivell acadèmic, que és feliç.

Factors que, combinats, han fet que en B., a 6è d'EP, sense patir aparentment cap discapacitat física ni psíquica, presenti un retard greu en el desenvolupament:

- Una família que no valora l'educació escolar.
- Una família que no atén a l'escola quan els professionals indiquen que el nen presenta retard i necessita educació especial.
- L'absentisme continu i reiterat al llarg de l'escolarització.
- Serveis Socials, que no prenen mesures disciplinàries adients davant la negligència familiar.

Aquest va ser un cas que considero molt extrem. Crec fermament que hi existeix una mancança d'enteniment entre escola i família. Que l'escola no l'ha fet fora de l'escola davant l'absentisme perquè Serveis Socials no els han permès. I que Serveis Socials haurien d'haver intervingut de manera continuada, tutoritzant la família en l'educació del nen. Tant EAP com escola s'han esforçat al llarg del temps perquè aquesta situació canviés, la qual cosa, com hem pogut comprovar, no ha estat possible.

➤ **Observació de la classe P4 “Les girafes”**

En Juan Carlos havia rebut la demanda de la tutora d'en M., la L., per a fer una valoració envers el nen.

L'aula es trobava atesa per l'E., mestra suplent de la tutora del grup, la L.

L'aula es troba dividida en quatre taules, amb un dibuix al mig de cada taula:

- Cotxes (blau)
- Trens (vermell)
- Vaixells (groc)
- Avions (verd)

En M. va ser el darrer alumne en penjar l'abric i seure.

Els nens acabaven de tornar a la classe, del pati.

Alguns infants bevien aigua, la resta romanien asseguts.

L'E. estava treballant amb els nens la lletra E.

E.: *“Que escoltem en silenci?”*

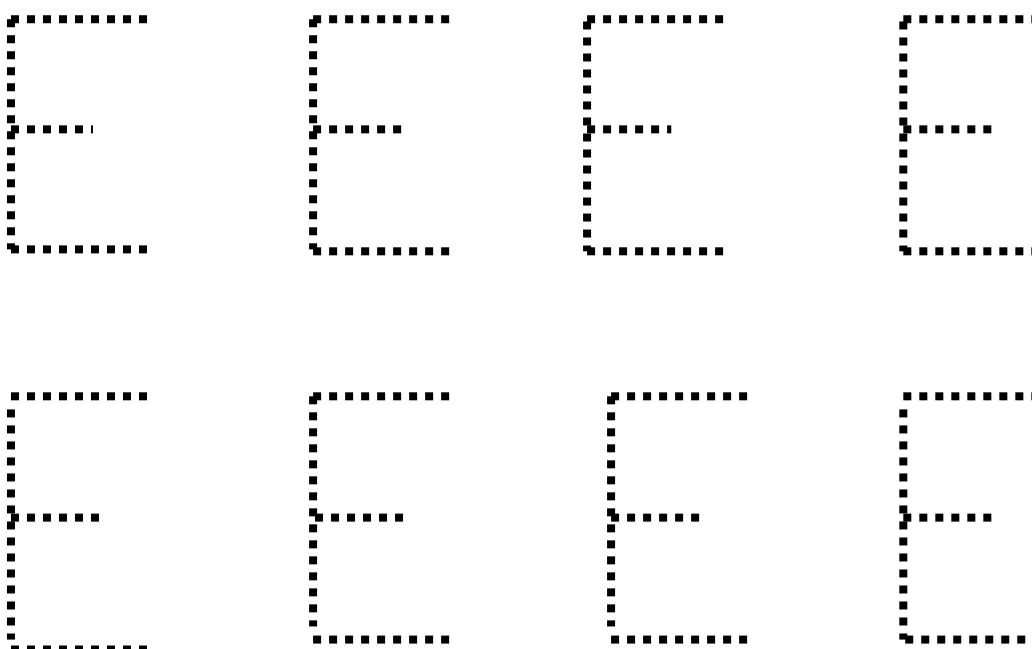
La mestra va demanar als infants que diguessin els noms de les persones els noms de les quals començava per “E”. Hi havia dues nenes, i la mestra.

L'E. va treure una alumna a la pissarra per a dibuixar la lletra “E”.

E.: *“Molt bé! A veure qui més està molt guapo per fer la “E”.”*

Els alumnes varen anar sortint a la pissarra, d'un en un, per fer la “E”. En M. també la va dibuixar.

L'E. els va explicar què farien a la fitxa, havien de seguir, amb retoladors, els punts que formaven les lletres “E”, sense passar-se de la ratlla, que apareixien a la fitxa. Havien de començar per la primera i continuar amb la resta, en ordre:



Els delegats de les taules, en J. i la N., varen repartir les fitxes als companys, van ser els encarregats de dues taules cadascun.

En mig de les taules hi havia un pot amb targes de cartolina amb els noms dels infants de la taula respectiva. Alguns infants, per tal d'escriure el seu nom a la fitxa, varen buscar la cartolina amb el seu nom, per a utilitzar-la com a model.

En M. va repassar una "E", però no continuava la tasca.

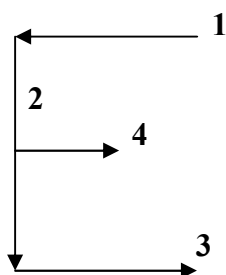
No arribava bé als retoladors assegut a la cadira, amb la qual cosa s'aixecava contínuament per arribar-hi. De vegades fins i tot pujava una mica a la cadira, per a arribar-hi millor. La mestra el va demanar que saïés varies vegades. Caldria que el nen tingués el material més al seu abast, per a evitar la necessitat d'aixecar-se contínuament per a arribar-hi. La mestra també li va demanar que comencés a treballar la fitxa a partir de la primera línia i per la primera lletra "E". El nen tenia retoladors a la mà i va repassar una altra "E", d'una altra línia diferent, la de sota, a la primera lletra que havia repassat abans.

E.: "Comencem per aquí." I li va assenyalar la primera lletra "E". El nen va repassar una altra "E", però no la que li havia assenyalat la mestra.

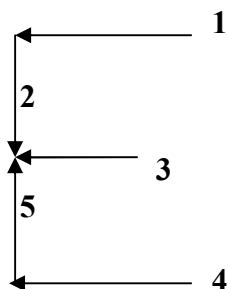
Quan els nens varen anar acabant les feines, varen arxivar-les a la calaixera, cadascun al seu calaix, varen agafar un conte i varen seure de nou a la cadira.

Quan la mestra va dir a en M. que agafés el retolador negre, que és el que li agrada tant, el nen li va dir que volia el taronja. Inicialment vaig veure bona interacció amb la mestra.

El nen, en les lletres que vaig observar-lo com les repassava, tant les va repassar bé:



Com de manera desordenada:



El nen va acabar la fitxa i la va arxivar.

Els nens varen recollir, també els contes, es van treure la bata i varen tornar a seure. L'E. va assajar amb ells una nadala. Després varen assajar una poesia. En M. no va cantar ni va seguir la coreografia de la nadala, i tampoc no va dir la poesia.

Finalment, els nens es van colocar en fila, d'un en un, a mesura que la mestra els nomenava, per marxar. Els que es quedaven a menjador, varen esperar un moment que una monitora de menjador els vingués a buscar. Varen fer el mateix, varen formar una fila i varen marxar cap al menjador.

➤ **Entrevista d'en Juan Carlos amb l'E. (mestra suplent a la classe P4 "Les Girafes")**

En Juan Carlos va preguntar l'edat del nen, és molt baixet i sembla dels petits del grup.

L'E. va revisar documentació a l'abast, però no va trobar aquesta informació, així que varen quedar que l'esbrinaria i li comunicaria. L'edat dels nens sempre ha estat considerada una dada important a l'hora de valorar els casos.

La dinàmica observada i també la dinàmica que explica l'E. és de grup mogut.

Després de Nadal, en Juan Carlos farà una valoració del nen, revisarà les seves fitxes i mantindrà una entrevista amb els pares.

➤ **Conversa d'en Juan Carlos amb la N. (tutora de l'I. a P3)**

En Juan Carlos va explicar a la N. tot allò que havia tractat durant l'entrevista de devolució que havia mantingut aquell mateix matí amb els pares de l'I.

• **Dimecres, 14 de desembre de 2011 (Escola Mercè Rodoreda)**

➤ **Entrevista i prova de competències bàsiques de llengües a la T. (6è d'EP)**

Aquesta va ser la única ocasió en què en Juan Carlos em va fer entrevistar una alumna, i també passar-li les proves de continguts bàsics de català i castellà, atès que tal com ja he comentat amb anterioritat en aquest treball, una sola sessió no és suficient per a passar les proves de llengua i matemàtiques i acostumen a passar-se en dues sessions. Al final de l'entrevista s'hi inclou un full amb la consigna: Dibuixa de la figura humana o de la família (Test de la figura humana / Test de la família).

Vaig escollir demanar a la nena el dibuix de la família.

Aquesta experiència va ser molt positiva. Em vaig sentir molt còmoda durant l'entrevista i durant les consignes davant les proves de català i castellà.

Després de la sessió, en Juan Carlos em va proposar millores envers la meva actuació, com ara, en el moment de l'entrevista fer la separació entre les dades personals, les dades familiars, les dades acadèmiques, etc. Utilitzant comentaris com ara: "Ara et faré unes preguntes envers ...". Calia separar els diversos contextos que formaven part de l'entrevista.

També em va suggerir que en comptes de demanar a la nena "Dibuixa la teva família", i aprofitar aquest dibuix per a demanar-li "Ara, fes una redacció envers la teva família", demanés "Dibuixa una família" i "Fes una redacció envers la família". Per tal de provocar la projecció del major nombre de detalls possible.

Amb les dades obtingudes, el meu tutor em va demanar que redactés un informe amb els resultats obtinguts, basat en un model que em va facilitar, i que li vaig enviar per correu electrònic perquè en fes la seva valoració envers el meu escrit.

➤ **Observació de l'entrevista de seguiment i proves de continguts bàsics d'en Juan Carlos amb en J. (6è d'EP)**

El nen ha empitjorat envers el curs passat. La seva tutora, la V., que també va ser la seva tutora el curs passat va expressar el seu neguit envers el nen a en Juan Carlos.

En Juan Carlos va explicar al nen la diferència entre l'EP i l'ESO: la V., a Primària, quan el nen mostra mala conducta li demana que marxi fora de la classe, sigui una estona i reflexioni. A l'ESO això canvia, si el nen es comporta malament, de l'escola enviaran parts als pares del nen, i si aquest continua amb la seva conducta, després de varis parts arribarà l'expulsió del centre durant uns dies.

Com a activitats extraescolars, el nen fa futbol i atletisme.

En Juan Carlos li va dir que sabia que quan ell volia es comportava molt bé. I també li va dir que la V. diu que és un nen molt maco, amb bon cor. Però el perden les bromes. Li va proposar que comencés a plantejar-se l'escola com si fos l'institut.

Juan Carlos: "*Quan per sota els companys a classe et diuen el que sigui, i tu saltes, a qui veuen els mestres?*" El nen va reflexionar envers aquesta qüestió.

Juan Carlos: "*Estàs anant encara al psicòleg?*" "*A la Vall d'Hebron?*"

J.: "*No.*"

Juan Carlos: "*Valldaura?*"

J.: "*Si.*"

Juan Carlos: "*Recordes com es diu la persona que et porta?*"

El nen li va dir.

El nen pren medicació.

En Juan Carlos va dir a en J. que el divendres següent mantindria una entrevista amb els pares.

Juan Carlos: "*A casa, com estàs?*"

J.: "*Bé.*"

En Juan Carlos li va preguntar com estava amb el germà, i varen estar una estona parlant del germà d'un any d'edat i del joc entre els germans.

En Juan Carlos li va explicar les proves de cara al traspàs a l'ESO, li va explicar que serveixen per a esbrinar quines coses li surten més bé i en quines coses té més dificultats,

per tal que a l'institut els nous professors li puguin donar un cop de mà en tot allò que necessiti.

En aquella sessió, en Juan Carlos li va passar les proves de llengües (català i castellà).

Després de les proves, en Juan Carlos es va acomiadar del nen dient-li que continuarien un altre dia, després de Nadal.

➤ **Entrevista de devolució d'en Juan Carlos amb la tutora de la R. (5è d'EP)**

Val a dir que la valoració que ha realitzat en Juan Carlos envers el cas de la R. prové de la demanda que va rebre de la tutora que la nena tenia el curs passat. A la tutora actual de la R. no li preocupa la nena. Hi ha d'altres casos que la tenen realment amoïnada.

En Juan Carlos va explicar a la tutora que la nena presenta dificultats per a relacionar conceptes a nivell auditiu. Els seus aprenentatges són dins la normalitat. La comprensió i la velocitat lectores són per sota de la normalitat. En Juan Carlos va indicar que la nena no té consolidada la via lèxica i que oferiria als pares, com a recurs, un centre de reforç, per tal de treballar amb la nena l'assoliment del nivell fonològic i lèxic.

Quant a l'aspecte emocional, la nena es mostra molt sensible i també insegura. La tutora va apuntar que és una nena molt afectiva.

En Juan Carlos va assenyalar el locus de control de la nena, que quan aprova serà perquè l'examen era molt fàcil (no producte del seu esforç d'estudi) i quan suspen serà perquè l'examen era molt difícil, no perquè no havia estudiat prou. Sembla estar molt pendent de si ho farà bé o malament, la qual cosa li provocarà angoixa, que afectarà els resultats acadèmics. En Juan Carlos suggerirà als pares que la nena rebi atenció del CSMIJ, per tal de treballar el nivell emocional (donar a la nena seguretat en sí mateixa).

La nena mostra un món intern, molta imaginació. La tutora va dir que els pares de la nena mostraven una actitud molt protectora envers la filla, la qual cosa provoca que en ocasions es mostri infantil.

A les proves que li va passar en Juan Carlos va quedar reflectit que la nena considera la mare com la dolenta i al pare com el bo.

Tutora: *"El pare ja ho diu: la educació la lleva mi mujer."*

Envers el fet que entre setmana la nena porti amigues a dormir a casa, entre en Juan Carlos i la tutora varen acordar proposar-los que això sigui els caps de setmana, millor que entre setmana.

Tutora: *"La nena posa voluntat, fa les feines, treballa..."*

Després de parlar de la R., també varen parlar envers els dos casos que a la tutora més l'amoïnen, en C. i en I., també de 5è, en C. és de la seva classe, en I. de 5è de l'altre grup. Però atès que la mestra treballa de manera molt col·laborativa amb l'altre tutor de 5è, va comentar els dos casos.

En Juan Carlos va suggerir la necessitat de la família d'en C. d'assistir a teràpia familiar, a l'Hospital de Sant Pau. Treballar les problemàtiques que presenta la família des de la teoria sistèmica.

➤ **Observació d'en Juan Carlos amb en F. (6è d'EP)**

En Juan Carlos continuava amb el nen, d'un dia anterior (abans que comencés les meves pràctiques).

Va començar per a demanar al nen la identificació de monedes.

Juan Carlos: *“Molt bé, amb això aquesta part de matemàtiques ja la tenim feta. Ara farem català i castellà.”*

En Juan Carlos va presentar al nen els dictats de català i castellà, li va demanar dues redaccions, una en català i l'altra en castellà i va avaluar el nen en velocitat lectora.

En Juan Carlos, en acabar les proves, va comentar amb el nen les diferències entre l'escola i l'institut.

➤ **Observació de l'entrevista d'en Juan Carlos, l'A. (MEE) i la M. (tutora) amb la mare de la M. (4t d'EP)**

L'A. va dir a la mare que la M. va millor que el curs passat en Matemàtiques, però es queda aturada amb l'abstracció (problemes).

La M., mestra tutora, va explicar varis aspectes envers la nena a l'escola: La nena es troba molt ben integrada a la classe, els companys l'estimen moltíssim. La nena només vol fer matemàtiques perquè li surten molt bé. Sap les taules de multiplicar fins al sis. I està molt contenta perquè ja sap dividir. Però a l'hora de treballar llengua, Català, es desanima, no tant davant la lectura, sobretot en l'escriptura. Llegeix millor que entén la lectura. No li agrada llegir perquè li costa. La nena adopta estratègies per a realitzar les tasques escolars: mira què fan els demés. La nena es mostra més tranquil·la treballant a classe. Els seus textos no s'entenen, no són estructurats.

La tutora va dir que per ella, l'important és la M. L'encomana tasques de missatgera per a treballar l'orientació i l'autonomia.

La mare va comentar que el curs passat la nena assistia a classes de reforç, aquest curs, no. La fa llegir a casa. Va demanar a la tutora que manés a la nena feina per fer a casa, per tal que la nena treballi més a casa, en comptes de posar-se a jugar, els dies que no tingui activitats extraescolars (la nena fa atletisme a l'escola, i també patinatge fora).

La tutora en va mostrar la seva conformitat: *“Li posaré feina perquè tingui la responsabilitat de portar-la a classe.”*

La mare va mostrar la seva angoixa davant la relació entre la seva filla i la N., del mateix grup classe. Havia comentat la seva preocupació amb la psicòloga de la nena.

Recordem el cas d'aquestes dues nenes, tractat d'una banda el passat 26 d'octubre entre l'A. (MEE) i en Juan Carlos i també el passat 2 de novembre, en el context de la Comissió Social, en què es va explicar la conducta presentada per les nenes, que parlen amb objectes inanimats i amb un ocell de paper que porten penjat de la roba.

Envers això, la tutora va comentar envers la relació entre la N. i la M. que la M. es deixa portar, la N. reclama la M.

La mare va dir que la nena és molt carinyosa amb tothom i que es relaciona amb normalitat amb altres infants quan no hi ha la N.

La tutora va dir que la N. no deixa independitzar-se a la M. I que no hi ha cap nen de la classe que no vulgui anar amb la M., al contrari, els ha de renyar perquè no l'ajudin tant.

Aquest problema es presenta des de 2n d'EP. En Juan Carlos va comentar que tornaria a posar davant la taula aquest problema, al CSMIJ. En un principi des del CSMIJ no es va considerar adient separar les dues nenes per evitar que quedessin aïllades, considerant que era millor que estiguessin juntes, ni que fos només elles dues, però davant de l'evolució de la relació, en Juan Carlos considera adient separar les nenes, davant del que tant les mestres com la mare varen estar d'acord.

En Juan Carlos va preguntar a la mare si havia obtingut el certificat de minusvalidesa, per tal de poder obtenir ajuts, reducció de la jornada laboral amb poca reducció de sou, etc. La mare va dir que ja el tenia concedit, provisionalment fins a sisè, però que el seu exmarit no ho sabia, perquè sempre ha dit que la seva filla és “tonta”.

En Juan Carlos va plantejar a la mare la possibilitat de l'escolaritat compartida i li va explicar en què consisteix, emfasitzant la coordinació entre les dues escoles.

En Juan Carlos va informar a la mare que des de l'escola es convocaria al pare per a informar-lo de l'escolaritat compartida.

Mare: “No sé si es deixarà informar.”

La tutora va ensenyar a la mare el material adaptat amb què treballen amb la M., de Coneixement del Medi.

Per la tutora cal prioritzar la llengua amb la què es trobi més bé l'alumna. Si la M. prefereix el castellà, treballaran en castellà.

La mare li fa agafar llibres, tant és si és en català o en castellà, amb tal que llegeixi.

En Juan Carlos va proposar els llibres “Lectura fácil”, que poden trobar a la biblioteca del districte.

La mare va dir que cal trobar el tema que l'interessi.

Envers les colònies, la mare va dir que la nena no vol anar-hi i va demanar a la tutora que l'encoratgin des de l'escola per anar-hi.

En el segon trimestre tornaran a trobar-se amb la mare, tant les mestres com en Juan Carlos, en una altra entrevista conjunta.

Els pares de la M. estan separats. El pare mai no ha acceptat la M. perquè la considera “tonta”. La mare de la M. va deixar la seva família a València quan es va casar i des que es va separar viu sola amb la M. i el seu altre fill, més gran que la M., a Secundària. La mare es troba molt sola a la cura dels fills, és una mare que s'en preocupa molt. Molt responsable. I no disposa de cap ajut ni suport de cap persona atès que la seva família està lluny. El pare es troba totalment desvinculat dels fills, mai no ha atès l'escola quan ha estat convocat.

• **Divendres, 16 de desembre de 2011 (CSMIJ Nou Barris)**

➤ **Reunió de coordinació entre en Juan Carlos, l'A. (tutora d'en V. al Centre Molina) i la R. (psicòloga clínica del CSMIJ)**

Aquesta reunió de coordinació era per tractar el cas d'en V., que actualment està cursant 2n d'ESO al Centre Molina. El nen rep atenció psicològica de part de la R. I en Juan Carlos també el coneix, com a membre de l'EAP.

La mare d'en V. havia explicat a la tutora que estava pendent del tribunal mèdic per tal de valorar la disminució del nen.

Els pares han de sol·licitar que el CSMIJ elabori l'informe explicant el cas del nen.

La R. va explicar que es tractava de la certificació de la disminució X, que comporta un trastorn mental greu (debilitat mental). La psicòloga va dir que no sabia què diagnosticarà la CAD, no només a nivell cognitiu, sinó també psíquic.

Cal que acompanyin entre tots a la família: CSMIJ, escola i EAP.

La tutora d'en V. va dir que el veu més tranquil, però no accepta que té un problema, no vol deixar-se ajudar. No diferencia els col·legues de l'adult, no té diferenciades les jerarquies i per la problemàtica que presenta, la tutora va suggerir educació especial.

En Juan Carlos va dir que el nen estava en la franja borderline, amb la E. (psicopedagoga de l'EAP que portava aquest cas el curs passat) varen comentar la necessitat de UEC o d'Educació Especial.

En Juan Carlos va proposar, pel proper gener, convocar la família i mirar centre per a l'escolarització compartida amb caire urgent, entre el Centre Molina i un centre d'EE.

Cal introduir a la família la possibilitat i conveniència de l'escolaritat compartida, i també al nen.

Tant la R. com l'A. varen estar d'acord en que la UEC es fos distribuïda amb més hores a l'escola d'Educació Especial i menys al Centre Molina.

Les escolaritats compartides mantenen reunions trimestrals. En funció de l'evolució de cada cas concret, aquest es torna a valorar.

En Juan Carlos va indicar que, quan l'experiència resulta positiva per un alumne, aquest acaba preferint romandre més temps a l'escola d'EE i menys al centre ordinari.

Mestra: *“Que sepa los egipcios y los romanos me parece muy bien. Pero para qué le servirá esto al V.?”* Segons la mestra, aquests continguts els podria treballar en el context d'una escola d'Educació Especial, i a partir de l'ús de recursos pedagògics que resultin engrescadors als nens, que els treuen de la rutina de l'aula ordinària, com ara l'InfoK (espai informatiu per a infants i joves a TV3).

La mestra va dir que el nen no està descontent al centre escolar actual, però té la sensació que no fa tot el que hauria de fer. El nen, però, és feliç.

R.: *“Ara en V. està debilitat mentalment, però ell està més bé. En V. no és un nen de patir, no té un nivell de patiment, està supercontent.”* Va proposar explicar des de diversos fronts l'escolaritat compartida, tant als pares com al nen. Això és rellevant, per a obtenir el seu consentiment, molt especialment el consentiment del nen, que no cregui que l'escolaritat compartida és per a alumnes “tontos”. Cal que li expliquin amb prou detall.

En Juan Carlos va comentar que ja tenia un centre pensat per a la UEC, però calia comprovar que hi hagi plaça per la UEC. Per ell, si pot ser ja, ja.

L'A. va dir que pensava que inicialment el nen es mostraria reticent, es posaria seriós. Li poden plantejar unes hores.

La R. va dir que millor no s'avancecin.

La R. va indicar la necessitat de treballar amb el nen els vincles, també a la vida.

En Juan Carlos va plantejar el seu dubte envers la receptivitat de la família envers una UEC.

L'A. li va comentar que l'E. (psicopedagoga de l'EAP Nou Barris que els curs passat atenia el cas d'en V.) ja havia plantejat aquesta possibilitat als pares.

La R. va dir que començaria a introduir al nen a aquesta forma d'escolarització.

En Juan Carlos va proposar per evitar al màxim l'angoixa del noi, que li plantegin que estarà matriculat al Centre Molina, que les notes les rebrà del Centre Molina i que aquest centre mantindrà una relació molt estreta amb el centre d'EE. Aquests comentaris acostumen a tranquil·litzar els nens.

R.: *“Cal traçar un camí per en V. per quan sigui gran.”*

A.: *“El Molina és un centre petit, familiar.”*

L'A. va exposar que no tenia com l'escola concertada no disposa d'EAP. *“Venen perquè venen”*. Tampoc no tenen psicòleg/oga a l'escola. A la concertada no tenen hores. *“Tot ho fem per voluntarisme. Això és l'hora de dinar.”*

L'A. va comentar el seu desig de que existeixi una bona coordinació entre els tutors, les UECs, l'EAP i el CSMIJ.

R.: *“En V. ha caigut en bona xarxa. No és responsabilitat teva.”*

Tant la R., com l'A. com en Juan Carlos són bons coneixedors del cas, estan implicats i hi treballen sovint de manera col·laborativa, s'entenen molt bé entre ells.

4.7. TEMPORITZACIÓ

Tot seguit exposo en una graella el temps presencial que finalment ha quedat a les meves pràctiques i que es va començar a establir a partir de la primera reunió que varem mantenir les dues estudiants que aquest trimestre hem realitzat les nostres pràctiques a l'EAP Nou Barris, el passat dia 7 d'octubre de 2011, amb en Juan Carlos Barroso i la Dolors Segura - també membre de l'EAP-, prèvia al període de pràctiques:

CALENDARI TRIMESTRAL AMB HORARI DE DEDICACIÓ				
Dilluns IES Sant Andreu	Dimarts Escola Santiago Rusiñol	Dimecres Escola Mercè Rodoreda	Dijous EAP Nou Barris - SEETDiC	Divendres ELIC EAP / CRP CSMIJ
	18/10/2011	19/10/2011		
	25/10/2011	26/10/2011		27/10/2011
		02/11/2011		
	08/11/2011	09/11/2011 EAP Nou Barris		
	15/11/2011	16/11/2011	17/11/2011	18/11/2011
	22/11/2011	23/11/2011		
	29/11/2011			
		07/12/2011		
12/12/2011	13/12/2011	14/12/2011		16/12/2011
6 h.	35 h.	42 h.	2 hores	5 hores

Total hores presencials: 90 hores.

CAPÍTOL 5: CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Al començament del meu període en pràctiques a l'EAP Nou Barris tenia amplis coneixements de l'àmbit educatiu: una carrera universitària que estic a punt de finalitzar i unes pràctiques anteriors en un centre en què vaig aprendre moltíssim, d'una banda, de la meva tutora externa, psicòloga amb una àmplia experiència en l'àmbit clínic i l'àmbit educatiu, i d'altra banda, de la professional del centre que hi ofería atenció logopèdica i psicopedagògica, amb qui vaig treballar de manera molt propera. Valoro enormement els coneixements que he assolit al llarg de la llicenciatura i també els coneixements, la pràctica, així com l'autoreflexió que vaig elaborar envers la meua vocació i competència per a exercir com a psicòloga, especialment com a psicòloga de l'educació.

És aquesta una carrera que he estudiat de manera completament vocacional. Com si no podria haver-la gaudit tant com l'he gaudit al llarg de tots aquest anys, sacrificant hores de son i de lleure? A més, durant les meves primeres pràctiques em vaig sentir molt còmoda oferint atenció a un nen que presentava dificultats d'aprenentatge, va ser una tasca molt engrescadora, i també molt satisfactòria.

Per acabar la meua formació en Psicologia, i especialment en Psicologia de l'Educació, creia necessari conèixer un EAP. Endinsar-me en el seu funcionament, conèixer amb el màxim nivell de detall possible dins aquest curt període de pràctiques les seves funcions i aprendre al màxim possible de tot el ventall de casos, professionals, centres, disciplines, que un psicopedagog membre d'un EAP veu dia a dia en el desenvolupament de la seva tasca.

El meu tutor extern, en Juan Carlos Barroso, membre de l'EAP Nou Barris, ha superat amb escreix les meves perspectives inicials del que podia resultar per la meua formació com a psicòloga acompanyar-lo, simplement acompanyar-lo, sense realitzar cap intervenció i/o assessorament. És un professional amb una gran expertesa. Moltes vegades he tingut la sensació que li plantejava pocs dubtes, i molt puntuals, però és que la seva manera de treballar sempre ha estat d'acord amb allò que havia estudiat, des de la mateixa perspectiva que considero adient en l'àmbit educatiu, i en aquell moment ell ho posava en pràctica, i jo tenia l'ocasió d'observar-lo. Té un paper molt rellevant en els centres educatius que atén.

Atès el gran nombre de casos que he observat on el meu tutor extern ha desenvolupat la seva tasca, no puc elaborar una prospectiva focalitzada envers un o varis casos concrets, però el que sí puc dir com a prospectiva envers el gran nombre de casos als què he tingut accés durant la meua estada en pràctiques és que amb l'ajut d'en Juan Carlos i la resta de professionals que he conegut els nens tindran al seu abast el màxim de recursos disponibles. Bé és cert que parlem d'ensenyament públic (quan dic això no és amb la intenció de menysprear la qualitat de l'ensenyament públic, ans al contrari, sinó d'assenyalar que els recursos econòmics dels què s'abasteix provenen, al districte Nou Barris, en moltes ocasions, de famílies treballadores, que no es poden permetre accedir a despeses de recursos privats), hi ha barris al districte amb un alt índex de famílies amb baix poder adquisitiu, de recursos públics que actualment es troben saturats, hi ha molta demanda i pressupost insuficient per evitar les llistes d'espera o per evitar haver d'establir casos prioritaris. No obstant això, també parlem de professionals altament qualificats i implicats en atendre els infants de manera òptima. He vist professionals sensibilitzats, encoratjats, en ocasions decebuts perquè no arriben al nivell d'èxit que els agradaria, creient que no fan tot el que podrien fer. Personalment crec que els recursos són els que són i aquests professionals els aprofiten al màxim, els gestionen tan bé com els resulta

possible, encara que en ocasions alguns pensin que no. El treball multidisciplinari i col·laboratiu ajuda tothom a de mica en mica sortir-se'n en els objectius establerts. No sempre en un curt termini, com seria desitjable, però això sí, tan aviat com resulta possible, si bé en ocasions un cas s'allargui en el temps varis cursos. S'hi treballa de valent perquè els casos més greus disposin de l'atenció que necessiten el més aviat possible, amb el màxim de recursos possible al seu abast, fent participar a les famílies dels infants també de manera col·laborativa, sempre que aquestes es mostrin disposades a treballar en equip amb l'escola, la qual cosa no sempre es dona, però sortosament sí en la majoria de casos.

Per tot això, i davant les dificultats amb què es troben el meu tutor extern i la resta de professionals coneguts, que les hi ha, atès que també hi ha un treball de molta qualitat professional, el treball que realitzen esdevé primordial per ajudar els alumnes a superar les seves dificultats i a assolir al màxim les seves competències i a desenvolupar-se cognitivament, emocionalment i socialment.

CAPÍTOL 6: VALORACIÓ CRÍTICA

6.1. VALORACIÓ DE L'EAP NOU BARRIS COM A ENTORN FORMATIU

La meva experiència al llarg dels dos mesos que he estat en pràctiques a l'EAP Nou Barris és altament positiva. Si bé el meu paper sempre ha estat d'observadora de les actuacions dutes a terme pel meu tutor extern, en Juan Carlos sempre ha estat a la meva disposició per a comentar els dubtes que m'hagin pogut sorgir, que val a dir no han estat gaires, atès que treballa des de l'expertesa i partint d'un marc teòric que des de sempre, principalment en l'àmbit educatiu, he treballat en la llicenciatura de Psicologia a la UOC.

El temps de pràctiques m'ha resultat molt curt, tinc la sensació d'haver après molt, però també que podria haver après molt més si el període de pràctiques hagués estat més extens o si hagués pogut dedicar més hores en aquest curt període de temps. M'hagués agradat per exemple:

- Assistir com a observadora a l'assessorament que els professionals de l'ELIC ofereixen a les aules d'acollida.
- Acompanyar algun altre professional de l'EAP per tal d'observar les seves actuacions.
- Poder acompanyar el meu tutor extern a reunions de coordinació amb l'ELIC o l'EAIA.
- Poder tenir ocasió d'entrevistar i passar les proves de competències bàsiques en llengua i matemàtiques a més alumnes (només n'he tingut ocasió de passar les proves de llengua a una alumna), i també tenir la ocasió de comentar amb calma amb el meu tutor extern els resultats obtinguts en cada cas.

Al principi de la meva estada en pràctiques, el meu tutor extern em va indicar uns objectius per aquest projecte de Pràcticum II que considero necessari, per tal d'elaborar una valoració de qualitat, recordar-los, i que tot seguit relaciono:

- Conèixer la legislació, normatives i documents vigents relacionats amb el sistema educatiu públic actual, envers l'Educació Infantil i Primària, l'Educació Secundària Obligatòria i l'Educació Especial.

Considero assolit aquest objectiu, atès que des de l'inici del període de pràctiques vaig accedir a aquesta documentació, que he estudiat per considerar-la el meu tutor extern imprescindible per a desenvolupar un bon treball dirigit a observar i valorar el sistema educatiu i les interaccions de les persones que s'hi troben immerses. En aquest Projecte Final de Pràcticum he introduït a l'Annex 7 un recull dels aspectes que considero més rellevants d'aquests documents, això és, l'atenció a la diversitat i la relació amb les famílies.

- Aprendre la dinàmica d'organització, gestió i funcionament dels Serveis Educatius del districte Nou Barris de Barcelona i més concretament de l'EAP Nou Barris.

Aquest objectiu també està assolit, des del moment en què he pogut tenir accés a conèixer com estan organitzats els Serveis Educatius Nou Barris, quins serveis ofereixen, com els ofereixen, a quines persones, com s'organitzen i funcionen internament, etc.

- Conèixer el Centre de Recursos Psicopedagògics -CRP- i l'Equip de Llengua i Cohesió Social -ELIC- inserits en els Serveis Educatius Nou Barris.

Vaig assistir a dues reunions amb els respectius coordinadors de l'ELIC (el 27 d'octubre a la tarda) i del CRP (el 18 de novembre al matí). Aquestes reunions varen servir perquè aquests professionals ens expliquessin a les dues alumnes que aquest trimestre hem realitzat pràctiques a l'EAP Nou Barris el respectiu funcionament i funcions que realitzen.

- Conèixer les actuacions desenvolupades pel meu tutor extern a les escoles d'Educació Infantil i Primària adreçades a docents, infants i les seves famílies, des del nivell de P-3, i especialment dins el context de traspàs d'alumnes de primària i secundària.

Aquest ha estat el principal objectiu de la meva estada en pràctiques. L'expertesa que mostra el meu tutor extern en la realització de les seves actuacions m'ha fet valorar enormement la seva tasca dins el context de les escoles. Considero primordial la seva tasca i les mestres confien en tot allò que en Juan Carlos les dóna suport. Si bé he començat a observar molts casos un cop ja havien estat començats a valorar per en Juan Carlos amb anterioritat al començament de les meves pràctiques i malgrat molts casos no s'han acabat de valorar quan he finalitzat el període de pràctiques, tot allò que he tingut la oportunitat d'observar esdevé una experiència molt positiva en la meva formació, des de l'observació he pogut reflexionar envers tot allò que he vist realitzar a en Juan Carlos, relacionat amb tot allò estudiat al llarg de la llicenciatura de Psicologia. I no només he après del meu tutor, sinó també de les mestres i resta de professionals amb qui ha mantingut reunions i entrevistes, atès que les seves experiències compartides amb en Juan Carlos són d'un gran valor formatiu des d'una perspectiva interdisciplinària.

- Conèixer les actuacions desenvolupades pel meu tutor extern d'assessorament i de suport adreçades a docents, infants i les seves famílies, dins el context de les escoles d'educació secundària.

El dia 12/12/2011, vaig acompanyar al matí al meu tutor extern a l'Institut Sant Andreu, per tal d'assolir aquest objectiu. Val a dir que l'experiència en l'Institut Sant Andreu m'ha permès conèixer professionals de l'educació altament qualificats i involucrats en la feina

desenvolupada adreçada als nois i noies des de primer fins a quart de l'ESO. Si bé a l'Educació Secundària s'exigeix als alumnes un bon nivell d'autonomia, el suport que els ofereix l'Equip Psicopedagògic del centre, tant en el context de l'orientació acadèmica com en el context de les aules, mostra l'alt grau d'implicació dels docents del centre per a encoratjar els seus alumnes a assolir el graduat en ESO, i més encara, per a aconseguir el graduat en Batxillerat.

- Conèixer les característiques que presenten els centres d'ESO en relació amb els centres d'educació infantil i primària.

Per tal d'assolir aquest objectiu, el passat 22 de novembre, junt amb l'E., també estudiant de pràctiques a l'EAP Nou Barris, varem mantenir una entrevista amb la coordinadora de l'Institut Galileo Galilei. Igualment, el dia 12/12/2011, a la tarda, vaig mantenir una entrevista amb el cap de l'Equip Psicopedagògic de l'Institut Sant Andreu. Aquestes entrevistes han estat adreçades a conèixer com atenen la diversitat els instituts d'Educació Secundària i com és la seva relació amb les famílies dels alumnes.

- Conèixer les actuacions d'assessorament i de suport desenvolupades pel professional assignat de l'EAP Nou Barris a l'escola Oriol Martorell, pel seu interès com a escola innovadora que integra la música i la dansa al seu projecte educatiu de centre a primària i secundària.

Aquest objectiu no l'he pogut assolir durant el període de pràctiques, atès que la seva visita amb les alumnes en pràctiques està establerta per la professional de l'EAP Nou Barris que atén l'escola Oriol Martorell pel proper 20/01/2011. No obstant això, a l'Annex 6 d'aquest projecte de Pràcticum II s'hi inclou una descripció especial dedicada a aquesta escola, pel seu interès com a innovació en educació i per ser la única escola de Catalunya que integra els ensenyaments de l'educació ordinària amb els ensenyaments en l'àmbit artístic. Si bé el lliurament del meu Projecte Final serà abans de la visita a l'escola Oriol Martorell, considero oportú dedicar-li un espai en el meu treball.

- Conèixer la dinàmica de les reunions de l'EAP Nou Barris.

En aquesta línia, vaig assistir el passat 17 de novembre a la reunió que els professionals de l'EAP Nou Barris varen mantenir amb dos membres del SEETDiC. En aquesta reunió vaig poder observar la seva dinàmica i la participació que tots els assistents varen oferir envers el cas tractat.

6.2. VALORACIÓ DE LA IMPORTÀNCIA DONADA A L'ÚS DE TESTS I PROVES DE CONTINGUTS BÀSICS DURANT EL PROCÉS DIAGNÒSTIC

Davant la utilització de tests com a eina de valoració en el procés diagnòstic utilitzada pel meu tutor extern, i en relació amb el model d'intel·ligències múltiples postulat per Howard Gardner, recordem que el 1983, aquest autor, neuropsicòleg professor a la Universitat de Harvard, va començar a desenvolupar el seu model d'intel·ligències múltiples i va acabar definint nou tipus d'intel·ligència. Aquest model es presenta com a alternativa als models

psicomètriques de la intel·ligència i denuncia explícitament les limitacions de la perspectiva que entén la intel·ligència com l'aplicació d'un tipus de pensament analític basat en el desenvolupament, a l'escola, d'habilitats bàsiques verbals i lògiques.

Segons Gardner els tests d'intel·ligència suposarien que l'alumne es troba dins un entorn diferent al natural i li demanem fer tasques aïllades, descontextualitzades, referides a algun aspecte específic de la intel·ligència (lingüística, lògica, espacial...), sense tenir en compte els rendiments a la vida quotidiana. De fet a l'escola es prioritza la lingüística i la matemàtica per sobre de la resta de possibilitats. Però més que de "prioritzar" jo parlaria d'"utilitzar" les àrees de llengua i matemàtiques per a "vehicular" la resta d'àrees. Com podem ensenyar la resta d'àrees sense fer els alumnes competents en llengua i matemàtiques? És això dolent, inapropiat, poc adient? Jo diria que no, com podem esdevenir competents en res si no som competents en llengua, si no som competents per a comunicar-nos? Crec primordial la intel·ligència verbal per al desenvolupament dels infants i per a l'assoliment dels continguts curriculars.

Segons Gardner, a l'escola, del que intuïtivament se'n diu intel·ligència fa referència, en realitat, al rendiment acadèmic, fet que descuida altres continguts. Quins continguts, pregunto, es descuiden a l'escola? No treballem la intel·ligència emocional, fomentem valors i emfasitzem el valor de l'esforç dels alumnes a l'aula de tutoria? No fomentem les habilitats interpersonals quan proposem treballs per projectes? Crec fermament que a banda dels continguts estrictament curriculars, l'escola ensenya d'altres continguts, necessaris per a evolucionar dins tots els tipus d'intel·ligències postulades per Gardner. El model de Gardner és una alternativa als models factorials que descriuen la intel·ligència segons factors generals i/o molts factors primaris correlacionats entre si per a descriure, en últim terme, un factor general. Però al llarg dels dos mesos de pràctiques no he tingut la sensació d'observar el mesurament d'un factor general d'intel·ligència, sinó de molts factors interns i externs al propi alumne i de varis àmbits, que afecten (possibiliten o dificulten) el seu assoliment de les competències establertes a les etapes d'Educació Primària i Educació Secundària.

Gardner proposa l'existència de més d'una intel·ligència, cadascun dels tipus independents entre sí. Cada una de les intel·ligències de Gardner té una entitat pròpia, les seves bases biològiques, i una especialització determinada, que explica rendiments en un àmbit concret i no en altres. Aquesta proposta és considerada pels models educatius, atès que postula la necessitat d'estimular, en cada alumne/a, aquella intel·ligència que més desenvolupada tingui per sobre de les altres: potenciar les disposicions de cada persona, sense que signifiqui descuidar la resta d'intel·ligències, des del principi, a l'escola. És precisament això el que crec que en Juan Carlos Barroso pretén a l'hora d'elaborar un procés de valoració, esbrinar els punts forts (o les intel·ligències més desenvolupades d'un alumne concret -com es vulgui dir-) per a utilitzar-los com ajut a mestres i alumne a l'hora d'elaborar la seva devolució i conseqüent assessorament envers cada cas.

En el seu model d'intel·ligències múltiples, Gardner, a més d'incloure la intel·ligència lingüística (o verbal) i la intel·ligència lògico-matemàtica (o numèrica), hi afegeix d'altres: l'espacial, la musical, la corporal-cinèsica, la naturalista, la intrapersonal i la interpersonal, aquestes dues últimes en estreta relació amb la intel·ligència emocional.

Si bé al llarg del meu període en pràctiques he assistit a l'observació del meu tutor extern quan ha passat les proves de continguts bàsics als alumnes, en llengua i matemàtiques, i també utilitzant el test ITPA i el test PROLEC-R, per exemple, d'altres proves també han estat utilitzades per a valorar d'altres tipus d'intel·ligència i trets de personalitat i totes les proves sempre han estat vinculades entre sí i a d'altres diverses tècniques de valoració

(com ara les observacions a les aules, els autoinformes, les entrevistes amb pares i mestres, les tècniques projectives, etc.). Varis tests i proves han estat utilitzats com eina de mesura de diversos tipus d'intel·ligència, postulats per Gardner, atès que a banda de les competències en llengua i matemàtiques també ha estat valorada, per exemple, la intel·ligència corporal (recordem el test ITPA i la seva part d'expressió corporal -on els infants han d'expressar mitjançant la mímica les accions a realitzar amb objectes donats-), i les intel·ligències intrapersonal, interpersonal i emocional (a les que podem accedir mitjançant el resultat obtingut en el test BASC -autoinforme-), o la visuoespacial. Els resultats de les proves, junt amb la resta de tècniques de valoració, són utilitzades per a esbrinar els punts forts i els punts febles dels alumnes, per així poder utilitzar els punts forts per a millorar els aspectes on els infants presentin algun tipus de dificultat, no es tracta d'establir etiquetatsges, sinó d'oferir una atenció individualitzada quan calgui, comptant amb els recursos econòmics i humans dels que disposem. Val a dir en aquesta línia que els postulats de Gardner ens fan reflexionar envers la conveniència dels tests com a eina de valoració en l'àmbit educatiu. Però és aquesta una reflexió que ja hem realitzat al llarg de la llicenciatura de Psicologia, atès que hem tingut l'ocasió de conèixer les proves estandarditzades, les seves característiques i el seu ús, i com a eines que tenen les seves limitacions, mai no han estat considerades com a tècniques d'avaluació o de valoració en sí mateixes, sinó dins un procés de valoració molt més complex, valorem les tècniques d'avaluació de caire quantitatiu junt amb les de caire qualitatiu, mai per separat i mai sense tenir en compte el context en què es donen els resultats obtinguts (serem molt cautelosos en dir que un infant presenta problemes d'atenció si a casa seva viu situacions que li puguin provocar angoixa). Atès que estem d'acord amb els postulats de Gardner, no utilitzem un únic tipus de prova, no utilitzem només proves estandarditzades, no valorem només les competències en llengua o matemàtiques, ni utilitzem un únic tipus de tècnica de recollida d'informació, sinó varis, per tal que puguem obtenir la informació que necessitem per a elaborar la nostra valoració de cadascun dels casos amb què ens trobem. De res o de molt poc ens serviria esbrinar en quins aspectes curriculars presenta un infant més dificultats si no coneixem també els trets de la seva personalitat que cal millorar o que podem aprofitar (com ara la seva autoestima o les seves habilitats en relacions interpersonals), o la seva manera d'organitzar la informació que rep a l'aula o dels llibres de text, per posar un altre exemple, per a ajudar a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge (tenint en compte el triangle interactiu mestre-continguts-alumne).

6.3. ASPECTES QUE FACILITEN I/O DIFICULTEN EL DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT HABITUAL AL CENTRE, REFERENTS TANT A LA POBLACIÓ ATESA COM TAMBÉ ALS PROFESSIONALS I A L'EQUIP

Al meu centre de pràctiques, l'EAP Nou Barris, només he assistit en alguna ocasió en què he observat alguna de les reunions dels seus professionals i en dues ocasions, per a conèixer l'ELIC i per a conèixer el CRP, respectivament.

L'activitat del meu tutor que he pogut observar és la realitzada en les dues escoles d'Educació Infantil i d'Educació Primària a qui dona suport dimarts i dimecres al matí. I també a l'Institut d'Educació Secundària Sant Andreu en què ofereix suport a l'equip psicopedagògic del centre educatiu, en aquest darrer cas, només en una ocasió, el 12 de desembre al matí.

Així doncs, primerament procediré a indicar aspectes que faciliten el desenvolupament de la tasca del meu tutor en els centres que atén:

- Referents a la població atesa:
 - La col·laboració que en moltes ocasions ofereixen les famílies dels infants suposa una garantia d'èxit en qualsevol objectiu que ens proposem.
- Referents als professionals i a l'equip:
 - En Juan Carlos Barroso coneix els professionals a qui ofereix el seu assessorament (equips directius i mestres de les escoles que atén) i existeix una confiança mútua que facilita que els acords sorgeixin de manera dinàmica. Igualment, en les reunions de Comissions Socials a les escoles, on a banda de l'equip directiu, les mestres i l'EAP, participen educadors i assistents socials, també hi existeix un clima col·laboratiu.

I en segon lloc procediré a indicar aspectes que dificulten el desenvolupament de la tasca del meu tutor en els centres que atén:

- Referents a la població atesa:
 - La manca de col·laboració de les famílies a les escoles dificulta enormement que els objectius proposats per mestres i EAP de manera conjunta es puguin dur a terme amb la màxima garantia d'èxit. Molts dels recursos disponibles necessiten de l'autorització signada dels pares o tutors i en darrera instància són els pares o tutors que han de portar als infants a rebre l'atenció que necessiten, per exemple, a l'EIPI o al CSMIJ, la qual cosa no sempre es compleix. Igualment, el treball de suport que des de casa els pares ofereixen als seus fills, la introducció del valor de l'esforç, és de vital importància a l'hora de planificar una intervenció col·laborativa i constructivista.
 - El nombre d'infants que presenten necessitats educatives especials i problemes de conducta o emocionals és nombrós, la qual cosa dificulta que tots els alumnes puguin ser atesos tan aviat com seria desitjable i es fa necessari utilitzar un protocol de casos prioritaris.
 - Algunes de les famílies d'infants que presenten necessitats educatives especials provenen d'un sector socioeconòmic baix. No es poden permetre recursos externs a l'escola, per exemple, un centre de reforç que ajudi el seu fill en l'assoliment dels aprenentatges en què presenta més dificultats. I també provenen de minories ètniques les cultures de les quals no donen la importància i rellevància que mereix a l'educació escolar en el projecte de futur dels fills.
 - Si el psicopedagog i les mestres detecten en algun infant unes dificultats en què consideren la necessitat d'intervenció i els pares de l'infant no reconeixen aquestes dificultats, aquest fet dificultarà la intervenció en el cas.
- Referents als professionals i a l'equip: En el temps que porto en període de pràctiques mai no m'he trobat amb cap cas on hagin sorgit discrepàncies entre en Juan Carlos i la resta de professionals. Tots els participants ofereixen la seva visió i els seus suggeriments envers els casos plantejats i arriben als respectius acords de manera col·laborativa des del diàleg.

6.4. ESTRATÈGIES I RECURSOS UTILITZATS PER A PODER RESOLDRE LES DIFICULTATS IDENTIFICADES

Les dificultats identificades, relacionades en el punt anterior, són afrontades de manera col·laborativa entre el meu tutor extern i la resta de professionals amb qui es relaciona per a desenvolupar la seva tasca.

Tal com he comentat en diverses ocasions al llarg del meu treball de Pràcticum II, la major dificultat amb que considero que es troben tant en Juan Carlos com la resta de professionals que atenen els casos d'alumnes que presenten necessitats educatives especials, problemes de conducta o problemes emocionals, és la manca de col·laboració que presenten algunes famílies. La comunitat educativa disposa de recursos que poden ajudar aquests infants a evolucionar positivament en les dificultats que presenten, però la participació de les famílies és necessària en la majoria de casos. A falta d'aquest suport, tant en Juan Carlos com les mestres que atenen aquests infants treballen per a aprofitar al màxim els recursos dels que disposen sense que la col·laboració dels pares sigui imprescindible, des de l'escola, però els recursos dels que disposen les escoles no són suficients en molts casos, i si tant mestres com psicopedagog de l'EAP no aconseguen la participació activa de les famílies, resulta veritablement difícil arribar a assolir els objectius que inicialment es puguin plantejar. Nens que per les seves capacitats intel·lectuals no haurien de presentar dificultats en l'assoliment de les competències bàsiques, per manca de suport familiar, sí presenten dificultats. Per molt que s'esforci l'escola, per molt que en Juan Carlos s'esforci en oferir un assessorament personalitzat i adient a cada cas, si no compten amb la participació de les famílies, esdevindrà un procés realment complicat poder ajudar els alumnes a un nivell òptim. Malgrat això, molts dels alumnes prenen com a referent els mestres que els atenen, es mostren agraïts davant el suport i encoratjament rebuts i en molts casos l'esforç dels docents fa possible que els nens i els nois se'n en surtin i arribin a obtenir el graduat en ESO, i puguin continuar la seva formació en Educació Secundària no obligatòria (Batxillerat o Cicles Formatius) i posteriorment també en Educació Superior.

D'altra banda, també comentava les dificultats econòmiques que pateixen algunes famílies. Si bé els nens reben atenció de les mestres d'educació especial quan cal, no sempre és aquest un recurs suficient. Seria aconsellable doncs l'assistència dels infants a centres de reforç, però atès que ens podem trobar amb famílies amb escassos recursos econòmics, no se les pot aconsellar portar el seu fill que presenta, per exemple, dificultats en lectoescriptura, o a l'àrea de matemàtiques, a un centre de reforç. Aquests centres són privats i si bé existeixen uns més econòmics que uns altres, la despesa mínima que suposen no la poden assumir totes les famílies. Amb la qual cosa, en aquests casos es faciliten als pares recursos accessibles des d'Internet, que treballats a casa amb els infants els poden ajudar a millorar en els seus aprenentatges. Requereixen, però, un alt grau de dedicació per part dels pares, que no sempre és possible, no sempre els pares gaudeixen d'horaris laborals que els permeten donar suport als seus fills en els deures o per a millorar els seus aprenentatges, però en els casos que sigui possible, agraïrem, encoratjarem i valorarem molt positivament aquesta participació.

6.5. ELEMENTS QUE CONTRIBUEIXEN A QUE EL TREBALL D'EQUIP SIGUI REALMENT INTERDISCIPLINARI

Al llarg de la Llicenciatura de Psicologia he tingut l'oportunitat de participar en gran nombre i varietat de treballs en grup. Ja des de l'entorn universitari i des del rol d'estudiant he pogut conèixer la importància de saber treballar en equip. És inqüestionable que els treballs grupals són molt valuosos qualitativament perquè -i parlo per pròpia experiència- ens ajuden a veure detalls que si els desenvolupéssim individualment possiblement no veuríem, el debat que generen en els seus membres ens fan reflexionar

envers els continguts que necessitem treballar per elaborar el treball a un nivell òptim i continguts no tinguts en compte per nosaltres poden ser tinguts en compte pels companys de grup i fer d'aquesta manera que elaborem els treballs a un nivell més acurat, evitant al màxim deixar de tractar continguts importants.

Dit això, dins l'entorn de pràctiques a l'EAP Nou Barris, considero el treball d'equip no només rellevant, sinó imprescindible.

Els casos als que en Juan Carlos ofereix el seu assessorament són casos tractats des de la perspectiva de l'EAP, però també i alhora des de la perspectiva de les escoles en què els infants es troben immersos, així com des de la perspectiva de la resta de professionals coneixedors dels casos, com ara els educadors socials del Serveis Socials, els logopedes del CREDAC, els psicòlegs del CSMIJ, els professionals de l'EIPI, etc. El meu tutor extern, segons les característiques de cadascun dels casos, manté reunions i entrevistes amb els professionals que hi puguin treballar de manera col·laborativa.

A les Comissions d'Atenció a la Diversitat (CAD) i a les Comissions Socials intervenen diversos tipus de professionals que aporten els seus coneixements i experiència a la resta de professionals participants. S'hi treballa de manera col·laborativa, des dels diversos àmbits a què pertanyen cadascun dels participants.

6.6. CONSEQÜÈNCIES QUE HA TINGUT LA INTERVENCIÓ DEL MEU TUTOR EXTERN, UNA VEGADA APLICATS ELS RECURSOS I LES ESTRATÈGIES QUE HA UTILITZAT

Una de les estratègies primordials en la nostra pràctica com a psicòlegs, psicopedagogs, mestres, etc. és establir un rapport positiu amb les persones que tenim davant. En aquesta línia, en Juan Carlos, en totes les entrevistes amb pares utilitza un discurs que els fa entendre que està per ajudar-los de manera col·laborativa a ajudar el seu fill. El consentiment necessari que els pares han de donar per a, per exemple, sol·licitar la demanda d'un servei extern, com ara l'EIPI, fa imprescindible que el psicopedagog estableixi amb els pares una bona relació des del principi, des de l'entrevista inicial. Aconseguit això, ja tenim molt guanyat perquè els pares, amb el seu consentiment, faciliten que els professionals puguin actuar el més aviat possible.

ANNEXOS

Annex 1

UNITATS D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA

Les Unitats d'Escolarització Compartida -UEC- són programes de diversificació curricular específics per a alumnes amb inadaptació al medi escolar i risc d'exclusió social.

1. Definició i objectius

Aquests programes tenen per finalitat prestar atenció educativa, complementant la que ofereixen els centres educatius a l'alumnat d'ESO que presenta problemes de comportament i conductes agressives, absentisme i rebuig escolar, trets d'inadaptació social i risc de marginació.

L'objectiu d'aquests programes és afavorir l'assoliment de les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria, amb una metodologia que motivi els alumnes, retornant-los la confiança en les possibilitats d'èxit personal, reforçant els seus aprenentatges i evitant l'abandonament escolar.

Aquests programes, que es desenvolupen en unitats d'escolarització compartida (UEC), tenen una organització on els continguts propis de l'etapa es treballen en relació amb activitats de tipus pràctic vinculades amb diferents oficis.

2. Alumnat i derivació

Poden incorporar-se a aquests programes els alumnes de 3r i 4t d'ESO, o alumnes que tinguin com a mínim 14 anys i no més de 16, que presentin aquests trets i quan les mesures d'atenció a la diversitat dins el centre educatiu hagin resultat insuficients.

La derivació a la UEC forma part del procés d'atenció individualitzada a l'alumne quan s'han esgotat totes les actuacions possibles a fer en el centre.

La proposta de derivació, que és responsabilitat del director del centre educatiu, ha de seguir aquest procediment:

- Proposta escrita del tutor/a a la comissió d'atenció a la diversitat. o, en el seu defecte, al cap d'estudis o al coordinador pedagògic.
- Si la proposta és acceptada, el director/a del centre la trasllada a la Inspecció d'Educació juntament amb un informe de l'equip
- La Inspecció emet un informe valoratiu sobre aquesta proposta i ho trasllada a la direcció dels serveis territorials i, a la ciutat de Barcelona, a la gerència del Consorci d'Educació
- La direcció dels serveis territorials (a Barcelona, la gerència del Consorci) resol motivadament sobre la proposta a partir dels informes esmentats i de la disponibilitat de places de les UEC i tramet còpies autenticades d'aquesta resolució al director/a del centre educatiu on està escolaritzat l'alumne/a i al responsable de la UEC on serà derivat.

Els informes que elaboren el tutor/a del centre i l'EAP o el professor/a d'orientació educativa s'han de referir a:

Informe del tutor/a del centre d'ESO:

- Motius pels quals el tutor/a proposa l'escolarització en una UEC.
- Actuacions prèvies a la proposta, dutes a terme al centre a fi de donar resposta educativa a les necessitats específiques de l'alumne/a.
- Document signat pel pare, mare o tutor legal, on consti que se'ls ha informat i estan d'acord amb la mesura proposada.

Informe de l'EAP o del professor/a d'orientació educativa:

- Valoració psicopedagògica de l'alumne/a.
- Aspectes que cal prioritzar per compensar les dificultats d'adaptació escolar de l'alumne/a.
- Justificació de la conveniència d'assistir a la UEC.

3. Estructura i característiques

L'estructura d'aquests programes és la mateixa que la resta dels programes de diversificació curricular. Les activitats que faci un determinat alumne/a podran respondre a un o més dels àmbits que integren els programes –àmbit lingüístic i social, àmbit científic i àmbit pràctic--, en funció de si un alumne/a assisteix a la UEC a temps total o compartit amb el centre educatiu.

L'atenció educativa que ha de desenvolupar la UEC es concreta en un projecte educatiu. Aquest projecte explicita el següent:

- a. Els àmbits curriculars que es treballen i les programacions amb els objectius, l'organització i la metodologia, criteris de seguiment i avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.
- b. La distribució horària de les activitats de l'alumnat, fent-hi constar els professionals que impartiran les activitats.
- c. El Pla d'acció tutorial.
- d. La planificació de les sessions de coordinació amb el professorat del centre educatiu per tal de fer el seguiment acadèmic i l'avaluació dels alumnes.

L'atenció personalitzada a l'alumne/a inclourà els aspectes següents:

- El reforç dels aprenentatges instrumentals i el suport emocional i afectiu dels alumnes, en un entorn més reduït i amb una organització i funcionament molt més flexibles que els del centre educatiu.
- El pla d'orientació personal per tal d'aconseguir la implicació dels alumnes en el seu procés formatiu i per afavorir l'adequació de la seva transició a la vida adulta en entorns normalitzats, ja sigui en programes de formació o mitjançant la inserció al món laboral.
- L'itinerari formatiu dels alumnes a partir de la seva evolució personal, la seva edat, els interessos, les motivacions i les capacitats de l'alumne i el grau d'assoliment dels objectius previstos.

4. Acció tutorial

La tutoria ha de ser compartida entre el tutor/a del centre educatiu i el responsable de l'alumne/a a la UEC, i ha de caracteritzar-se per:

- Donar suport als aspectes psicològics que facilitin el desenvolupament de les habilitats emocionals i socials.
- Orientar l'alumne en l'elaboració del seu projecte de futur, donant-li eines per desenvolupar l'autonomia personal, professional i social.
- Informar i assessorar les famílies dels alumnes sobre aquest procés d'orientació per garantir la seva col·laboració i participació.

5. Seguiment acadèmic, avaluació i acreditació escolar de l'alumnat que assisteix a les UEC.

S'ha de constituir un equip format pel tutor/a de l'alumne/a del centre educatiu, la persona responsable de l'alumne a la UEC i, si es considera convenient, un professional de l'EAP o

el professor/a d'orientació educativa del centre, per tal de fer seguiment del pla individualitzat de l'alumne/a. El pla individualitzat ha d'incloure:

- Capacitats que es prioritzen
- Matèries del currículum que es treballaran
- Criteris d'avaluació
- Horari de l'alumne/a

Els responsables de les unitats d'escolarització compartida concretaran el pla individualitzat de cada alumne/a a partir de la programació general de la UEC.

El tutor/a del centre educatiu serà el o la responsable d'acordar els criteris d'avaluació amb el professorat de les diferents matèries del curs on està matriculat l'alumne/a.

El seguiment acadèmic i l'avaluació del progrés de l'alumnat es faran de manera col·legiada entre el responsable de l'alumne/a a la UEC i el tutor/a designat pel centre educatiu, coordinats pel tutor/a del centre i amb una periodicitat com a mínim trimestral. S'aixecarà acta de cada reunió.

En finalitzar cada curs escolar, el tutor/a designat pel centre educatiu serà el responsable de traspasar la informació sobre l'alumne/a a les sessions d'avaluació final del centre educatiu. Aquesta informació es recollirà en les corresponents actes d'avaluació i en els documents oficials de l'alumne/a que corresponguin.

6. Retorn de l'alumnat al centre d'ESO de procedència

En el moment que es consideri la possibilitat de retorn de l'alumne/a al centre, s'instrumentarà el procediment següent:

- L'equip de seguiment del pla individualitzat de l'alumne/a comunica a les direccions del centre educatiu i de la UEC, respectivament, que l'alumne/a ja pot incorporar-se plenament al centre educatiu i els lliura l'últim informe de seguiment i l'avaluació corresponent.
- El director/a del centre educatiu comunica als pares i a la Inspecció el retorn del seu fill/a i alumne/a, respectivament.
- La Inspecció ho comunica a la direcció dels serveis territorials i, a la ciutat de Barcelona, a la gerència del Consorci d'Educació perquè en quedi constància.

Annex 2

EQUIP INTERDISCIPLINARI DE LA PRIMERA INFÀNCIA
EIPI NOU BARRIS

La següent informació que exposo envers l'EIPI Nou Barris ha estat extreta de la seva pàgina web: <http://www.xtec.cat/crp-noubarris/Serveis%20en%20xarxa/EIPI.pdf>

Aquest equip està situat al carrer Luz Casanova, núm. 11, de Barcelona. És un servei públic, sectoritzat, gratuït, format per equips multiprofessionals que treballen de manera interdisciplinària i coordinats amb Sanitat, Educació i Serveis Socials. Ofereixen atenció global a l'infant i a la seva família.

Atén infants des del naixement fins als 6 anys amb qualsevol dificultat o trastorn en el seu desenvolupament i nens amb risc biològic o social.

Els infants son derivats des dels següents àmbits:

- Àmbit de la Sanitat:

Hospitals

Centres d'Atenció Primària: pediatres

- Àmbit d'Educació:

Escoles bressol

Parvularis etapa

Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)

- Àmbit Social :

Serveis socials de primària

EAIAS, DGAI

Serveis d'esplai

Creats a l'any 1983, van ser els primers equips públics, sectoritzats, gratuïts i interdisciplinaris.

Funcions:

- Diagnòstic mèdic, psicològic i social
- Atenció terapèutica al infant, a la seva família i al seu entorn
- Seguiment dels infants amb risc
- Coordinació amb els dispositius d'atenció infantil de la zona
- Programes de sensibilitzacions prevenció i detecció
- Programes de promoció de la salut integral del infant
- Programes de formació, intercanvi, docència e investigació

Estructura i Organització

EQUIP INTERDISCIPLINARI

Neuropediatra

Psicòlogues

Logopedes

Fisioterapeutes

Treballador social

Administrativa

Metodologia de Treball

ENTREVISTA D'ACOLLIDA

És el primer contacte amb la família i la seva demanda per tal de:

- Atendre i entendre el motiu de consulta
- Obtenir dades anamnèstiques

Aquesta entrevista és un espai obert a l'escolta que permet a la família manifestar les seves preocupacions, expectatives i dificultats en relació al seu fill.

La valoració diagnòstica implica:

- El diagnòstic funcional, sindròmic i etiològic del nen.
- La valoració de la interacció entre el pares i el nen.
- La valoració del seu entorn social.
- Anàlisi de casos en la reunió d'equip

L'entrevista de devolució té com objectiu comunicar a la família la informació obtinguda a partir de l'estudi diagnòstic i plantejar el tractament que calgui i marcar la temporització. De vegades aquesta entrevista constitueix tot un procés i el seu objectiu es oferir una contenció a les angories de la família

La intervenció terapèutica. Tipus d'intervenció:

Atenció directa

- Sessions pares/nens
- Sessions amb l'infant
- Entrevistes terapèutiques amb els pares

Atenció indirecta

- Coordinacions externes

Aspectes a tenir en compte

- Millorar les condicions del desenvolupament de l'infant .
- Evitar i reduir l'aparició de dèficits secundaris i associats.
- Intervenir des de la globalitat.
- Tenir en compte les característiques i les necessitats de l'Infant i la seva família.
- Tenir en compte al infant com subjecte actiu de la intervenció

L'evolució emocional, intel·lectual i motriu depèn en bona part de la relació que el nen estableix amb les persones significatives del seu entorn.

Annex 3

RENDA MÍNIMA D'INSERCIÓ - PIRMI

QUÈ ÉS?:

La renda mínima d'inserció és una acció de solidaritat de caràcter universal envers els ciutadans i ciutadanes amb greus dificultats econòmiques i socials amb el propòsit d'atendre les necessitats bàsiques per viure en societat, amb els recursos convenients per mantenir-se i per afavorir-ne la inserció o la reinserció social i laboral.

QUÈ OFEREIX?:

La Renda Mínima d'Inserció assoleix els seus objectius mitjançant l'elaboració d'un Pla Individual d'inserció i Reinserció social i laboral (PIR) que pot comprendre l'aplicació coordinada de totes o algunes de les accions següents:

- Prestació econòmica de l'RMI i ajuts complementaris.
- Accions d'informació i orientació.
- Suport personal a la integració social.
- Suport a la formació d'adults.
- Accions de suport per a la col·laboració cívica.
- Prestacions d'urgència i rescabament.
- Suport a la inserció laboral.

A QUI VA ADREÇAT?:

Ciutadans i ciutadanes amb greus dificultats econòmiques i socials.

CONDICIONS D'ACCÉS:

- Estar empadronat a Catalunya.
- Residència continuada d'un any a Catalunya.
- Que la persona sol·licitant o la unitat familiar constitueixin una llar independent 1 any abans de la data de presentació de la sol·licitud.
- Edat entre 25 i 65 anys.
- No disposar d'ingressos suficients per subsistir -els 12 mesos anteriors la unitat familiar no pot haver percebut més ingressos que els que els correspondria en concepte d'RMI.

ON INFORMAR-SE:

Equips de Serveis Socials d'Atenció Primària

DURADA DEL SERVEI

El canvi de les situacions personals i econòmiques o patrimonials de qualsevol dels components de la unitat familiar pot motivar la reducció o l'augment de la prestació econòmica. Així, doncs, la prestació es pot suspendre per l'incompliment de les obligacions establertes per part de les persones beneficiàries o si la unitat familiar percep amb caràcter temporal uns ingressos econòmics per un import mensual igual o superior al que rep per la prestació de la RMI.

A més, la prestació econòmica i els ajuts complementaris de l'RMI poden extingir-se per causes com ara:

- La pèrdua d'alguna de les condicions exigides per concedir-la.

- La mort o l'absència no justificada de la persona titular.
- La comissió d'irregularitats greus encaminades a obtenir-la o a conservar-la.
- El trasllat de residència a un municipi situat fora de l'àmbit territorial de Catalunya i l'incompliment reiterat, per causa imputable a la persona titular, de les obligacions de les persones destinatàries.

DEPENDÈNCIA:

Direcció General d'Economia Cooperativa, Social i d'Autoocupació.
Generalitat de Catalunya.

QUI L'ATENDRÀ:

Diplomats/des en Treball Social
Educatadors/res Socials

TÉ ALGUN COST PER L'USUARI:

No

ENLLAÇOS D'INTERÈS:

www.gencat.net/benestar

NORMATIVA LEGAL:

-
- Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la renda mínima d'inserció. (DOGC núm. 2535, de 17/07/1997)
 - DECRET 339/2006, de 5 de setembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol, de la renda mínima d'inserció. (DOGC núm. 4716 publicat el 12/09/2006)
 - DECRET 408/2006, de 24 d'octubre, que modifica el Decret 339/2006, de 5 de setembre, de desplegament de la Llei 10/1997, de 3 de juliol. (DOGC núm. 4752 publicat el 02/11/2006)
 - RESOLUCIÓ TRE/349/2007, d'11 de gener, per la qual es fixen els imports de la prestació econòmica bàsica i dels complements per membre addicional de la renda mínima d'inserció per a l'any 2007, així com els ajuts complementaris. (DOGC núm. 4824 publicat el 19/02/2007)

OBSERVACIONS:

Aquesta prestació es gestiona entre el Departament de Treball, el Departament d'Acció Social i Ciutadania i el Departament d'Educació.

Annex 4

SERVEIS EDUCATIUS ESPECÍFICS EN TRASTORNS GENERALITZATS DEL DESENVOLUPAMENT I CONDUCTA

DESCRIPCIÓ

Els **SEETDiC** són serveis experimentals de suport als centres educatius en l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb **trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta**. La seva intervenció es concreta en quatre grans àmbits: alumnat i famílies, centres i professorat, serveis educatius (EAP) i zona educativa.

Es tracta d'un **model experimental** que s'està realitzant en el **Consorci Educatiu de Barcelona** i en els serveis territorials del **Baix Llobregat, Girona** i el **Vallès Occidental**.

DESTINATARIS

- Alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns de la conducta que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular i llurs famílies.
- Centres i professorat de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns de la conducta, en col·laboració amb l'EAP.
- Professionals dels serveis educatius (EAP i/o SEE) de la zona educativa implicats en la resposta educativa a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament.

OBJECTIUS

- Col·laborar amb els assessors psicopedagògics dels serveis educatius de zona (EAP) i específics en la identificació i avaluació de les necessitats de l'alumnat amb trastorns generals del desenvolupament i/o amb trastorns de conducta, en el seguiment de la seva evolució i en l'orientació a llurs famílies.
- Donar suport al professorat dels centres i als assessors psicopedagògics dels serveis educatius (EAP) en la implantació de mesures educatives i psicosocials per a l'atenció a aquest alumnat.
- Coordinació - conjuntament amb l' EAP del servei educatiu general – amb els professionals de la salut mental (CSMIJ, Hospitals de Dia, URPI...), amb els professionals del camp de l'educació (UME, UEC, USEE...) i dels serveis socials per l'atenció a aquest alumnat.
- Orientar estratègies i materials per a l'atenció a aquest alumnat.
- Contribuir a la formació i actualització dels professionals dels serveis educatius, professorat i altres professionals no docents.
- Altres funcions que li atribueixi el Departament d'Educació.

FUNCIONS

- Atendre els casos més complexos d'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns de la conducta quan ho sol·licitin els professionals de l'EAP implicats.
- Valoració de les necessitats i possibilitats de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns de la conducta en col·laboració amb els altres professionals implicats.

- Suport i orientació als centres, al professorat en la seva intervenció amb l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat.
- Orientació en col·laboració amb els professionals dels Serveis Educatius (EAP) implicats sobre els tipus de suports, les estratègies d'intervenció i les adaptacions de materials i l'entorn necessàries per tal d'atendre aquest alumnat.

ACCÉS

Derivats per l'EAP de la zona.

PROFESSIONALS

- Professorat d'ensenyament secundari amb titulació de psicòleg o psicopedagog amb capacitat provada a través de l'experiència i la formació específica en l'atenció a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta.
- Mestres de pedagogia terapèutica amb capacitat provada per treballar amb alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta.

Annex 5
PROGRAMA ÈXIT
<http://www.edubcn.cat/exit/>

ÈXIT ESCOLAR PER A TOTHOM, UN OBJECTIU DE CIUTAT

El Consorci d'Educació de Barcelona té, com a una de les seves grans fites, implantar mesures que incideixin en alguns dels factors clau que afavoreixen l'èxit escolar. El programa ÈXIT, amb les seves dues actuacions, respon en aquest objectiu.

Amb l'objectiu prioritari de reduir els nivells de fracàs actuals i assolir l'èxit escolar per a tothom, el Consorci d'Educació de Barcelona consolida el Projecte Èxit i li dona la consideració de programa. Això suposa continuar desenvolupant les metodologies que s'han experimentat al llarg d'aquests anys, formalitzar-les i sistematitzar-les, i ampliar l'accés al programa a tots els centres que hi estiguin interessats.

El programa Èxit també treballa en dos nivells: amb l'ÈXIT 1 s'ofereix reforç escolar a l'alumnat de 5è i 6è de primària i al de 1r i 2n d'ESO, de manera que es dona continuïtat al pas de l'etapa.

Amb l'ÈXIT 2 s'ofereixen alternatives per a la diversificació curricular als grups d'alumnes que tenen més dificultats, tenint en compte els recursos del municipi.

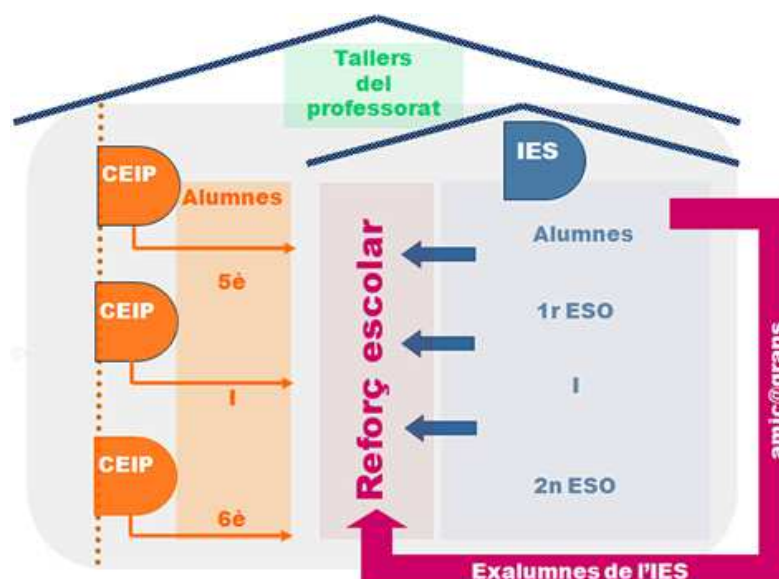
ÈXIT 1. REFORÇ ESCOLAR I ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

Sessions de suport escolar per a l'alumnat del cicle superior de primària i 1r i 2n de l'ESO que realitzen a l'institut de referència els "amic@s" grans.

És un programa de caràcter preventiu que pretén millorar els aprenentatges bàsics i acompanyar l'alumnat en el pas a l'educació secundària.

El reforç escolar es fa en horari extraescolar i el duen a terme els amics i les amigues grans que són, majoritàriament, ex-alumnes de l'institut, els quals són un model de referència per als seus companys més joves.

El reforç escolar és una activitat educativa, i no assistencial, pensada per a l'alumnat que, amb una mica més de dedicació i acompanyament, se n'acabarà sortint. És un recurs al servei dels tutors i les tutores per tal de millorar l'aprenentatge, les actituds i la motivació dels seus alumnes. Dues tardes a la setmana, durant una hora i mitja, ajudats pels amics i les amigues grans, els alumnes fan els deures, resolen dubtes, comparteixen amb un grup reduït de companys un espai de conversa, de lectura o de pràctiques que els ajudin a consolidar els seus aprenentatges.



Al principi de curs es publica una convocatòria de beques de col·laboració mitjançant la qual les persones seleccionades reben un ajut econòmic per a fer d'amics i amigues grans. Els tutors i les tutores i les direccions dels centres es coordinen amb els amics grans a través de les reunions de seguiment que es fan, com a mínim, 3 vegades al llarg del curs. Des del curs 2007-2008 s'ha ampliat el reforç escolar amb els amics de la lectura, que són alumnes de 1r curs de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona que també participen del programa.

A banda del reforç escolar, es preveuen també altres activitats complementàries més lúdiques o creatives que permeten treballar els mateixos continguts instrumentals, sobretot de llengua i comunicació, però en un format més estimulant per a l'alumnat (teatre, còmic, ràdio, música...)

ÈXIT 2. SUPORT A L'ATENCIÓ DE LES DIVERSITATS ALS CENTRES

Tallers per a la diversificació curricular que es realitzen en entitats o institucions de la ciutat de Barcelona o dins els propis centres. Aquest curs s'inicien noves experiències per apropar l'alumnat al món professional i laboral.

El suport a l'atenció de les diversitats als centres que es duu a terme des del Programa Èxit es concreta en propostes de tallers, tant en institucions i entitats formatives de la ciutat com dins dels instituts d'educació secundària. En aquest sentit, els tallers són un recurs per a la **diversificació curricular** i s'adrecen principalment a l'alumnat que necessita una organització diferenciada de l'establerta en el centre quant a continguts i criteris d'avaluació per a **3r i 4t d'ESO**. Aquesta experiència educativa parteix de la premissa que l'atenció a la diversitat és l'**atenció a la particularitat** de cada alumne. Així, aquesta perspectiva cerca com donar suport als joves perquè puguin mantenir amb **èxit** la seva **escolaritat** per tal de poder assolir les **competències bàsiques** de l'etapa secundària obligatòria.

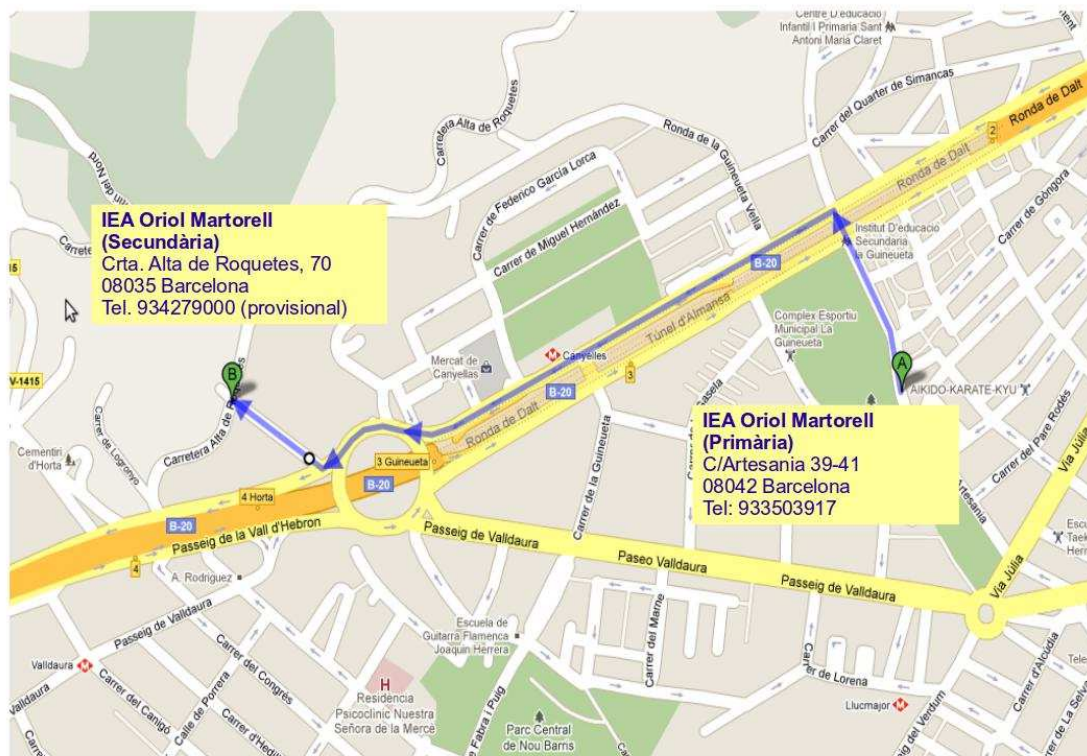
Aquests tallers tenen una **durada de vint a trenta hores trimestrals**, que s'acostumen a organitzar en sessions setmanals d'entre dues i tres hores i s'ofereixen a **grups reduïts**, generalment, d'uns dotze alumnes.

Per dur a terme els tallers, es fa imprescindible la participació activa del professorat responsable del grup durant tot el procés.

Annex 6

CENTRE DE PRIMÀRIA, SECUNDÀRIA I ARTÍSTICS ORIOL MARTORELL

<http://www.xtec.cat/cepa-oriol-martorell/>



El centre Oriol Martorell és de titularitat pública. L'alumnat hi cursa els ensenyaments generals integrats amb els artístics:

- Els ensenyaments de l'etapa d'educació primària integrats amb els elementals de dansa o de música.
- Els ensenyaments de secundària obligatòria i batxillerat integrats amb els del grau professional de música.

En l'horari lectiu es combinen les matèries dels ensenyaments artístics amb les dels ensenyaments generals.

El perfil del professorat s'adequa a l'especificitat del centre.

Actualment està ubicat al Districte de Nou Barris de Barcelona i està distribuït en dos edificis:

- **IEA ORIOL MARTORELL (Educació Primària)**
C/ Artesania, 39-41
08042 Barcelona
- **IEA ORIOL MARTORELL (Educació Secundària)**
Ctra. Alta de Roquetes, 70
08035 Barcelona

El centre funciona des del curs 1997-1998 i va ser creat a partir de l'esperit que reflectia la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu) promulgada el 3 d'octubre de 1990. Aquesta llei situa els ensenyaments artístics dins del sistema educatiu tot qualificant-los com a ensenyaments de règim especial i definint-ne, com a finalitats principals, proporcionar als alumnes una formació artística de qualitat. Amb la creació d'un centre integrat es pretenia promoure i facilitar aquesta formació artística de qualitat des de les primeres etapes de l'ensenyament.

El centre Oriol Martorell va començar com un centre d' ensenyaments integrats de l'etapa de primària amb els de nivell elemental de dansa i música. Anys més tard s'hi va afegir la secundària obligatòria integrada amb els primers cursos del grau professional de música, i el curs 2010-2011 s'ha iniciat el Batxillerat integrat i l'alumnat podrà així acabar els estudis de grau professional de música al mateix centre.

En el seu moment, va ser una experiència pedagògica capdavantera i durant molts anys va ser l'únic centre amb aquestes característiques a tot l'estat.

El centre públic Oriol Martorell porta el nom en honor del qui fou un gran pedagog i músic.

Tot l'alumnat del centre cursa obligatòriament **ensenyaments generals integrats amb ensenyaments artístics de música o de dansa**.

Els nivells educatius que s'imparteixen són:

ENSENYAMENTS QUE S'INTEGREN		
	Ensenyaments generals	Ensenyaments artístics
Primària	Cicle Inicial	Iniciació a la dansa i la música
	Cicle Mitjà i Cicle Superior	Ensenyaments elementals de Dansa o de Música
Secundària	ESO	Grau Professional de Música 1r a 4t
	Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa	Grau Professional de Música 5è i 6è

Per a poder impartir aquests estudis i fer-ho d'una manera integrada hi ha un claustre únic format per diferents col·lectius:

- professorat de primària
- professorat de secundària
- professorat de dansa
- professorat de música

En l'organigrama es contemplen diferents òrgans de coordinació que no existeixen en altres centres, però que són necessaris per a poder dur a terme els aspectes tant organitzatius com pedagògics que implica fer uns ensenyaments integrats.

Hi ha definit un currículum propi del centre. En el Projecte Curricular de Centre (PCC) està fixada la quantitat d'hores lectives de cada curs.

Projecte Educatiu de Centre a:

<http://phobos.xtec.cat/cepa-oriol-martorell/web/informacions/PEC%20setembre%202011.pdf>

Encara que en la actualitat està situat provisionalment en dos edificis separats, és un sol centre, hi ha un sol equip directiu, un sol Consell Escolar i una sola Associació de mares i pares.

L'alumnat procedeix de barris diferents i de diferents ciutats properes a Barcelona. Això fa necessari el servei de transport i imprescindible el de menjador.

És un **equip directiu** atípic tant en el format i nombre de components, com en les funcions que desenvolupen cadascun dels seus membres: cal atendre totes les necessitats que es deriven de l'especificitat del centre. Les diverses funcions estan fixades en el RRI.

Per a aconseguir funcionar com a centre integrat és imprescindible que hi hagi elements que garanteixin la coordinació tant a nivell d'equip directiu com entre el professorat vinculat directament amb l'alumnat.

El **claustr**e és únic i s'organitza en 4 equips: primària, secundària, música i dansa. Tot el professorat adscrit al centre esta en comissió de serveis o interinatge en el cas de la primària i la secundària, i són professorat laboral fix o interí en el cas dels artístics. Donat que el nombre de professorat de cada equip no és igual de nombrós, cal contemplar-ho a l'hora de prendre decisions col·lectives.

La composició del Consell Escolar és:

- director/a: que té la presidència del Consell
- caps d'estudi: primària i secundària
- 7 professors del claustr (2 són les coordinadores de dansa i música)
- 7 representants elegits entre pares i mares (4 de primària i 2 de secundària)
- 1 representant de la junta de l'AMPA
- 1 representant municipal
- 1 representant del personal d'administració i serveis
- 1 alumne de secundària
- el/la secretari/ària: actua com a secretari del Consell, amb veu i sense vot.

Annex 7

• **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).**

En la línea de l'exposat anteriorment llarg d'aquest treball, quant a l'atenció a la diversitat i a l'educació inclusiva, la LOE estableix en el seu Preàmbul:

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con

fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

[...]

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

A més, la LOE estableix en el Títol Preliminar, Capítol I, Art. 1:

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En el Títol Preliminar, Capítol II, Art. 4, punt 3:

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

En el Títol I, Capítol II, Art. 17:

La educación primaria contribuirà a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

[...]

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

En el Títol I, Capítol II, Art. 19, punt 1:

1. En esta etapa (educació primària) se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

En el Títol I, Capítol III, Art. 22, punts 4, 6 i 7:

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

En el Títol I, Capítol III, Art. 26, punt 1:

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

En el Títol II, Capítol I, Art. 74:

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. *Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.*

5. *Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.*

En el Títol III, Capítol III, Art. 12, punt 2:

2. *Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*

En el Títol V, Capítol II, Art. 121 (Projecte Educatiu), punt 2:

2. *Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.*

En el Títol VIII, Art. 157, punt 1:

1. *Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:*

a) *Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.*

b) *La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.*

c) *El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.*

d) *El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.*

e) *La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo.*

f) *El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.*

g) *Medidas de apoyo al profesorado.*

h) *La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.*

Igualment, quant al paper que desenvolupen l'Administració, les escoles i les famílies en l'assoliment de l'èxit en els processos d'ensenyament-aprenentatge, la LOE estableix en el seu Preàmbul:

[...]Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

[...]Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

En el Títol Preliminar, Capítol I, Art. 1:

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

[...]

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

[...]

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

En el Títol III, Capítol I, Art. 91, punt 1:

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

[...]

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

[...]

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

En el Títol V, Capítol I, Art. 118, punts 3 i 4:

3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. 4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

En el Títol V, Capítol II, Art. 121, punt 5:

5. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

En el Títol V, Capítol IV, Art. 132:

Son competencias del director:

[...]

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

A la disposició adicional 23a:

1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos.

2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso.

3. En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad. El profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias quedará sujeto al deber de sigilo.

A la disposició final 1a. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación:*

1. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

[...]

d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

[...]

3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:

[...]

h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de

presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

i) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

• **Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació.**

La LEC, igual com la LOE, dóna especial èmfasi en el seu redactat a l'atenció a la diversitat, l'escolaritat inclusiva i la col·laboració de famílies, escoles, Administració i societat en general per a aconseguir l'èxit del sistema educatiu.

Així, en el seu Preàmbul, la LEC estableix:

[...]La Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI. Per fer-ho, la Llei desenvolupa les competències exclusives i compartides que en matèria educativa confereix l'Estatut a la Generalitat de Catalunya per a singularitzar el sistema educatiu català, millorar-ne la qualitat i dotar-lo de l'estabilitat necessària per a assolir els seus objectius.

[...]Entre els objectius prioritaris de la Llei destaca l'objectiu que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic.

[...] Els canvis accelerats de la societat actual, els contextos d'una diversitat i una complexitat més grans, la necessitat de respondre ràpidament a les noves demandes que s'expliciten i els nous requeriments socials reclamen una escola que doni respostes singulars i flexibles, amb uns professionals que actuïn autònomament, en equip, en el marc d'una escola plenament arrelada a la comunitat. Tot aquest nou plantejament requereix, tal com recull la Llei, l'adequació de l'activitat educativa per a atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats més gran.

[...]Concreta les llibertats, els drets i els deures de les famílies en el procés educatiu, amb el reconeixement del paper fonamental de les famílies, i en potencia la participació en la vida escolar. Aposta per la formació de les famílies i per llur vinculació amb els centres per mitjà de la carta de compromís educatiu.

En el Títol III, Capítol I, Art. 20, punt 2:

2. Per mitjà de la carta de compromís educatiu s'ha de potenciar la participació de les famílies en l'educació dels fills. Les famílies s'han d'avenir a compartir els principis que inspiren la carta. El Departament ha d'impulsar les orientacions que determinin els continguts per a l'elaboració de la carta, que han de respectar els drets i les llibertats de les famílies recollits a les lleis.

En el Títol III, Capítol III, Art. 25:

Participació de les famílies en el procés educatiu

1. Les mares, els pares o els tutors dels alumnes, a més dels altres drets que els reconeix la legislació vigent en matèria d'educació, tenen dret a rebre informació sobre:

a) El projecte educatiu.

b) El caràcter propi del centre.

c) Els serveis que ofereix el centre i les característiques que té.

d) *La carta de compromís educatiu, i la corresponsabilització que comporta per a les famílies.*

e) *Les normes d'organització i funcionament del centre.*

f) *Les activitats complementàries, si n'hi ha, les activitats extraescolars i els serveis que s'ofereixen, el caràcter voluntari que aquestes activitats i serveis tenen per a les famílies, l'aportació econòmica que, si escau, els comporta i la resta d'informació rellevant relativa a les activitats i els serveis oferts.*

g) *La programació general anual del centre.*

h) *Les beques i els ajuts a l'estudi.*

2. *Les mares, els pares o els tutors dels alumnes matriculats en un centre tenen dret a rebre informació sobre l'evolució educativa de llurs fills. Amb aquesta finalitat, el Departament ha de preveure els mitjans necessaris perquè els centres, el professorat i altres professionals puguin oferir assessorament i atenció adequada a les famílies, en particular per mitjà de la tutoria.*

3. *Les mares, els pares o els tutors tenen el deure de respectar el projecte educatiu i el caràcter propi del centre, el dret i el deure de participar activament en l'educació de llurs fills, el deure de contribuir a la convivència entre tots els membres de la comunitat escolar i el dret de participar en la vida del centre per mitjà del consell escolar i dels altres instruments de què es dotin els centres en exercici de llur autonomia.*

4. *El Govern ha de promoure, en el marc de les seves competències, les mesures adequades per a facilitar l'assistència de mares i pares a les reunions de tutoria i l'assistència de llurs representants als consells escolars i als altres òrgans de representació en què participin.*

En el Títol III, Capítol III, Art. 27:

Support formatiu a les famílies

1. *El Govern ha d'impulsar programes de formació que afavoreixin la implicació de les famílies en l'educació dels fills.*

2. *El Govern ha de promoure l'intercanvi d'experiències sobre les estratègies amb què les famílies eduquen llurs fills. Aquests programes s'han de promoure tant des de l'àmbit de l'escola i les associacions de mares i pares d'alumnes com des dels ens locals i altres àmbits i institucions socials.*

En el Títol III, Capítol V, Art. 30, punt 5:

5. *Els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometin a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu.*

En el Títol V, Capítol II, Art. 56, punts 4, 5 i 9:

4. *Durant l'educació infantil, hi ha d'haver una cooperació estreta entre els centres i les famílies, que són el primer referent afectiu dels infants i tenen la responsabilitat primera de llur educació. Així mateix, i com a primer ensenyament, s'ha de garantir la coherència entre l'acció educativa del segon cicle de l'educació infantil i els primers anys de l'educació primària.*

5. *En el primer cicle de l'educació infantil s'han d'adoptar mesures de flexibilitat que permetin d'adaptar-se a les necessitats dels infants i de les famílies i s'han de poder*

adoptar diversos models d'organització, funcionament i assessorament que permetin conciliar amb la vida laboral la responsabilitat primordial de les famílies en la criança i l'educació de llurs fills. El currículum del primer cicle de l'educació infantil s'ha de centrar en els continguts educatius relacionats amb el desenvolupament del moviment, el control corporal, les primeres manifestacions de la comunicació i el llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social i la descoberta de l'entorn proper dels infants.

9. Per a impulsar i facilitar la cooperació entre els centres i les famílies a què es refereix l'apartat 4 i garantir la coresponsabilització de les famílies en l'educació dels infants, els centres han de facilitar informació suficient a les famílies sobre l'evolució educativa de llurs fills i sobre l'avaluació pertinent de l'eventual assoliment dels objectius educatius.

En el Títol V, Capítol II, Art. 57, punts 5, 6 i 7:

5. Els centres que imparteixen l'educació bàsica han d'adoptar les mesures pertinents per a atendre la diversitat de l'alumnat i per a continuar la comesa de detecció i prevenció de les dificultats en l'aprenentatge iniciada a l'educació infantil.

6. Correspon al Departament, en un context d'organització flexible dels ensenyaments d'educació bàsica, establir els criteris que han de regir l'atenció a la diversitat a què fa referència l'apartat 5 i orientar els centres per a l'aplicació de les mesures organitzatives i curriculars corresponents. Igualment, correspon al Departament establir els criteris a què s'han d'ajustar les mesures que adoptin els centres per a atendre els alumnes amb necessitats educatives específiques i per a atendre els alumnes amb altes capacitats.

7. L'acció tutorial a l'educació bàsica, que comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes, ha de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i els ha de prestar l'orientació de caràcter personal, acadèmic i, si escau, professional que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social. Per a facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu de llurs fills, els centres han d'establir procediments de relació i cooperació amb les famílies i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills.

En el Títol VI, Capítol II, Art. 77:

Criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres

a) La integració dels alumnes procedents dels diversos col·lectius, en aplicació del principi d'inclusió.

d) L'adequació dels processos d'ensenyament al ritme d'aprenentatge individual, per mitjà de l'aplicació de pràctiques educatives inclusives i, si escau, de compensació i per mitjà de l'aplicació de pràctiques d'estímul per a l'assoliment de l'excel·lència.

e) La coeducació, que ha d'afavorir la igualtat entre l'alumnat.

g) La implicació de les famílies en el procés educatiu.

En el Títol VI, Capítol II, Art. 78:

Criteris d'organització pedagògica en l'educació infantil

1. En el marc del que estableix l'article 77, els elements organitzatius que adoptin els centres en l'educació infantil han de contribuir específicament a:

a) Reconèixer, facilitar i fer efectiu el compromís de les famílies en el procés educatiu de llurs fills.

[...]

3. En l'educació infantil, l'organització dels cicles ha de garantir la relació quotidiana amb la família de cada infant i l'intercanvi d'informació sobre el seu progrés.

En el Títol VI, Capítol II, Art. 79:

Criteris d'organització pedagògica en l'educació bàsica

1. Els criteris d'organització pedagògica que adoptin els centres en les etapes que integren l'educació bàsica, en el marc del que estableix l'article 77, han de contribuir específicament a:

a) Reconèixer, facilitar i fer efectiu el compromís de les famílies en el procés educatiu.

[...]

c) Adequar la funció del professorat i dels professionals d'atenció educativa, com a agents del procés educatiu, a les característiques i les necessitats educatives de cada edat, nivell i context sociocultural del grup i dels individus que l'integren.

[...]

4. En les etapes que integren l'educació bàsica, en l'organització dels centres s'han d'establir els mecanismes necessaris per a garantir, sota la responsabilitat de la direcció, i per mitjà de les actuacions de tutoria necessàries, la comunicació entre el centre educatiu i les famílies a propòsit del progrés personal de llurs fills.

En el Títol VI, Capítol II, Art. 80:

Criteris d'organització pedagògica en els ensenyaments postobligatoris 1. En el marc del que estableix l'article 77, en les etapes que integren l'educació postobligatòria els elements organitzatius dels centres han de contribuir a:

a) Reconèixer, facilitar i fer efectiu el compromís dels alumnes en llur procés educatiu, sens perjudici de continuar fomentant el paper de les famílies en l'educació dels fills.

[...]

2. El grup classe, o la fórmula equivalent que s'adopti, ha de disposar d'un tutor o tutora, designat d'entre el professorat que s'encarrega de la docència. Correspon al tutor o tutora de cada grup garantir l'atenció educativa general dels alumnes, directament i per mitjà de l'orientació de l'acció conjunta de l'equip docent, i també li pertoca la comunicació entre el centre i les famílies a propòsit del progrés personal de llurs fills.

En el Títol VI, Capítol II, Art. 81, punts 4 i 5:

4. Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada. Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini.

5. Amb relació als alumnes d'incorporació tardana amb necessitats educatives específiques, l'Administració educativa ha d'establir i facilitar als centres recursos i mesures d'avaluació del coneixement de les llengües oficials o de les competències bàsiques instrumentals, i també mesures d'acollida.

En el Títol VI, Capítol III, Art. 86:

Serveis educatius

1. El Departament, per mitjà de l'oferta de serveis educatius, ha de proporcionar suport i assessorament presencial i telemàtic als centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya, a llur professorat i a llurs alumnes i famílies.

2. El Departament ha de regular l'estructura i el funcionament dels serveis educatius que depenen orgànicament i funcionalment de l'Administració educativa de la Generalitat, que són integrats per funcionaris docents especialitzats i, si escau, per professionals de suport a la docència.

3. Són funcions dels serveis educatius, d'acord amb el que en cada cas es determini per norma reglamentària:

a) Donar suport a l'activitat educativa, per mitjà de l'assessorament psicopedagògic als centres, al professorat, als alumnes i a les famílies.

b) Orientar sobre el procés d'escolarització les famílies dels alumnes amb necessitats educatives específiques, dels alumnes amb trastorns d'aprenentatge o comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar i dels alumnes amb altes capacitats.

c) Atendre especialment les situacions en què l'escolarització dels alumnes nouvinguts o amb risc d'exclusió social té implicacions en l'àmbit de la integració lingüística.

d) Facilitar l'accés dels centres i del professorat als recursos educatius, i facilitar-los serveis didàctics de suport a la docència.

e) Vehicular i facilitar la formació permanent del professorat i dels professionals d'atenció educativa.

f) Col·laborar amb els centres en la innovació educativa.

g) Col·laborar amb els centres en activitats orientades al coneixement del patrimoni natural, del patrimoni social i dels espais singulars de Catalunya.

h) Donar suport als centres en la dinamització de llurs projectes d'innovació educativa, en l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques educatives i, molt especialment, en la formulació del projecte educatiu.

i) Complir les altres funcions de caràcter especialitzat que s'estableixin per reglament.

4. Els serveis educatius han d'actuar en l'àmbit de llur zona educativa, sens perjudici que els serveis de caràcter especialitzat o singular puguin actuar més enllà de la seva pròpia zona. Els Camps d'Aprenentatge ofereixen serveis didàctics de suport a la docència.

5. El Departament pot establir acords amb altres entitats per a prestar serveis educatius específics i serveis didàctics de suport a la docència, d'acord amb el que el Govern determini per reglament.

En el Títol VII, Capítol I, Art. 93, punts 3 i 4:

3. Els centres públics es defineixen d'acord amb els principis de qualitat pedagògica, de direcció responsable, de dedicació i professionalitat docents, d'avaluació, de retiment de comptes, d'implicació de les famílies, de preservació de l'equitat, de cerca de l'excel·lència i de respecte a les idees i les creences dels alumnes i de llurs mares, pares o tutors.

4. Els principis definits pels apartats 2 i 3 inspiren el projecte educatiu que cada centre públic ha d'adoptar en exercici de l'autonomia que aquesta llei li reconeix. En tot cas, el projecte educatiu de cada centre s'ha de comprometre expressament a complir aquests principis i ha de determinar la relació amb els alumnes i les famílies, la implicació activa del centre en l'entorn social i el compromís de cooperació i d'integració plena en la prestació del Servei d'Educació de Catalunya.

En el Títol VIII, Capítol I, Art. 104:

La funció docent

[...]

2. Els mestres i els professors tenen, entre altres, les funcions següents:

[...]

d) Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral.

e) Informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge i cooperar-hi en el procés educatiu.

En el Títol X, Capítol II, Art. 158:

Competències de l'Administració de la Generalitat

[...]

3. L'Administració educativa de la Generalitat exerceix de titular dels centres públics propis, i com a tal és responsable de gestionar-los. L'Administració educativa de la Generalitat té, a més, les funcions següents:

[...]

d) Promoure la participació i la implicació dels alumnes i de llurs famílies en el procés educatiu, i donar-los suport en aquest àmbit.

En el Títol X, Capítol II, Art. 159:

Competències dels ens locals

[...]

3. Correspon als municipis:

a) Participar en les funcions que corresponen a l'Administració de la Generalitat en els diferents aspectes del sistema educatiu i, especialment, en les matèries següents:

[...]

Setè. La promoció i l'aplicació de programes dirigits a alumnes de famílies d'immigrants o transeünts.

Vuitè. L'establiment de programes i altres fórmules de col·laboració amb les associacions de mares i pares d'alumnes per a estimular i donar suport a les famílies en el compromís amb el procés educatiu dels fills.

En el Títol XI, Capítol II, Art. 183, punt 1:

Àmbit

1. L'avaluació s'estén a tots els àmbits del sistema educatiu i en comprèn tots els aspectes i les manifestacions. L'activitat avaluadora es projecta sobre els mètodes d'ensenyament, els processos i les estratègies d'aprenentatge i els resultats obtinguts pels alumnes, l'exercici de la funció docent, la funció directiva, el funcionament dels centres educatius, la implicació de les famílies, la Inspecció d'Educació, els serveis educatius i la mateixa Administració educativa.

En el Títol XI, Capítol III, Art. 194, punt 1:

Col·laboració en l'activitat avaluadora i de prospectiva

1. Per a la realització de funcions avaluadores, l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació ha de cooperar amb les institucions amb incidència en el sistema educatiu i ha de promoure la col·laboració de l'Administració educativa, de les administracions locals, si escau, dels òrgans de govern i del professorat dels centres i serveis educatius i, si escau, de les famílies dels alumnes.

En el Títol XII, Capítol II, Art. 198, punt 3:

3. *Amb la finalitat expressada per l'apartat 2 i d'acord amb els criteris generals establerts pel Govern, el Departament pot subvencionar l'escolarització d'infants en llars d'infants de titularitat privada que desenvolupen l'activitat amb finalitat essencial de servei, d'acord amb la programació i els criteris de preferència que s'estableixin per reglament, entre els quals hi ha d'haver la satisfacció de necessitats d'escolarització d'infants en entorns socioeconòmics o culturals desfavorits i en zones rurals. Aquestes subvencions han de representar per a les famílies una disminució del cost de l'escolarització.*

• **Document per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012.**

Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012

I. Serveis educatius

I.1. Els serveis educatius

Els serveis educatius són equips multiprofessionals que donen suport i assessorament als centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris (professors, alumnes i famílies).

• *Els centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els equips de suport i assessorament en llengua interculturalitat i cohesió social (ELIC) són serveis educatius que, en actuar en els mateixos centres i en una zona predeterminada, han de coordinar les seves actuacions entre ells i amb altres institucions que també hi actuen.*

[...]

Les prioritats per al curs 2011-2012 s'han de centrar en la promoció de l'èxit escolar de tots els alumnes, i assessorar i donar suport als processos d'atenció a la diversitat, inclusió i orientació educativa. Amb aquesta finalitat els objectius de treball han de fer referència a:

- *Col·laborar amb els mestres en la detecció precoç de les dificultats d'aprenentatge i fer l'avaluació psicopedagògica dels alumnes.*
- *Donar suport als centres i assessorar en estratègies organitzatives i metodològiques per a l'assoliment de les competències relacionades amb la comprensió lectora i l'expressió oral i escrita.*
- *Donar suport als centres en les actuacions relatives a la tutoria i l'orientació personal, escolar i professional dels alumnes.*
- *Impulsar el coneixement i el domini de les llengües estrangeres.*
- *Identificar, recollir i difondre bones pràctiques relacionades amb estratègies metodològiques de gestió d'aula i organització de centre.*

Les prioritats específiques per a l'educació infantil i l'educació primària es concreten a:

- *Promoure el desenvolupament comunicatiu i lingüístic al cicle inicial d'educació infantil.*
- *Donar suport als centres en el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura dels alumnes i, especialment, en la detecció precoç de problemes d'aprenentatge.*
- *Promoure la competència lectora, el gust per la lectura i l'ús de la llengua a l'educació primària.*

Les prioritats específiques per a l'educació secundària obligatòria són:

- *Promoure el desenvolupament competencial del currículum de secundària, la construcció d'itineraris curriculars personalitzats, l'avaluació dels alumnes i les propostes de diversificació curricular.*
 - *Potenciar l'orientació educativa i la tutoria per prevenir l'abandó escolar prematur.*
 - *Afavorir la integració de les tecnologies i els recursos digitals en el context de la gestió d'aula.*
- [...]

II. Serveis educatius de zona

II.1. Els serveis educatius de zona (SEZ)

Els centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els equips de suport i assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) col·laboren i donen suport als professors dels centres públics i privats sostinguts amb fons públics d'educació obligatòria no universitària d'una zona geogràfica educativa determinada per a la realització efectiva del projecte educatiu de cada centre i del projecte educatiu de zona. Amb aquests efectes, han de:

- a. Concretar un únic pla d'actuació del servei.*
- b. Programar un pla d'intervenció comú dels diversos serveis a cadascun dels centres educatius i a la zona.*
- c. Gestionar i coordinar els diferents serveis amb una visió d'optimització dels recursos.*
- d. Integrar la gestió econòmica, administrativa, documental i informàtica dels diferents serveis.*

Els àmbits d'intervenció són:

- *Centres, professors i zona*
- *Alumnes i famílies*

En cada un dels àmbits, els serveis tenen assignades funcions comunes a tots els professionals i funcions específiques relacionades amb cada perfil professional.

A. Centres, professors i zona:

Els serveis educatius poden oferir, als centres, als professors i a la zona:

1. Assessorament i orientació en:

- *atenció a la diversitat dels alumnes nouvinguts o amb necessitats educatives específiques o amb necessitats educatives especials,*
- *processos d'ensenyament i aprenentatge,*
- *formació permanent dels professors,*
- *inclusió,*
- *llengües, interculturalitat i cohesió social,*
- *materials didàctics, curriculars i altres recursos educatius,*
- *tutoria i orientació personal, escolar i professional dels alumnes.*

2. Suport i assessorament a projectes de centre en:

- *bones pràctiques educatives,*
- *processos de millora,*
- *processos d'innovació i recerca educativa.*

3. Col·laboració i impuls en activitats i dinamització de l'entorn:

- *activitats de dinamització educativa per als alumnes,*

- *coneixement de l'entorn i aprofitament didàctic dels seus recursos i de les actuacions de formació i orientació,*
- *suport a les xarxes de centres i a projectes cooperatius,*
- *plans educatius d'entorn,*
- *seminaris de coordinació de mestres d'educació especial i de suport a la inclusió, mestres d'audició i llenguatge, professors d'orientació educativa, coordinadors de llengua, interculturalitat i cohesió social de centre,*
- *treball en xarxa amb altres serveis educatius, institucions i entitats.*

B. Alumnes i famílies

Els serveis educatius oferiran als alumnes i a les famílies dels centres educatius:

- *Col·laboració i coordinació entre els diferents agents per donar una resposta coherent i adequada.*
- *Identificació i avaluació psicopedagògica i social, i seguiment al llarg de tota l'escolaritat.*
- *Informació i orientació a les famílies.*

II.2. Pla d'actuació i memòria anual - SEZ

Els serveis educatius de zona han d'elaborar un únic pla d'actuació i una única memòria.

Pla d'actuació

El pla d'actuació s'organitza atenent als apartats següents:

1. *Resum de la memòria anual del curs 2010-2011 i propostes de millora, incloent la valoració dels projectes fets amb els centres i a la zona.*
 2. *Objectius, actuacions i indicadors d'avaluació de les actuacions a la zona i als centres.*
 3. *Actuacions de coordinació i formació d'equip.*
 4. *Dades d'estructura i organització.*
- *Unitats i professionals que l'integren.*
 - *Òrgans de gestió (composició, dedicació horària...).*

Memòria

Ha d'incloure:

1. *Dades identificatives i composició dels serveis educatius de zona.*
2. *Valoració qualitativa i quantitativa de les actuacions fetes, incloent-hi, de manera expressa, tant les valoracions fetes pel servei educatiu com les fetes pels centres on presten serveis.*
3. *Propostes de millora.*

La memòria restarà en els serveis a disposició de la Inspecció d'Educació.

II.3. Organització funcional - SEZ

S'ha de constituir un equip de direcció tècnica i, si es considera oportú, altres grups de coordinació.

II.3.1. Equip de direcció tècnica

L'equip de direcció tècnica és format per:

- *Director/a del CRP.*
- *Director/a de l'EAP.*
- *Un representant de l'ELIC, sempre que sigui possible, designat per la direcció dels serveis territorials a proposta del coordinador/a ELIC.*

El director/a del CRP o el director/a de l'EAP actuarà com a coordinador/a del SEZ en els termes que s'estableixen més endavant.

Igualment poden participar en les reunions de l'equip de direcció tècnica un o una representant dels serveis educatius específics (SEE) que atenen la zona, quan es tractin temes vinculats a les seves funcions.

Són funcions de l'equip de direcció tècnica del servei educatiu:

- Establir els objectius, identificar les necessitats, els criteris per a l'actuació interna i els indicadors d'avaluació del servei.*
- Identificar les necessitats dels centres educatius, professors, alumnes i famílies i de la zona.*
- Elaborar i difondre una carta dels serveis que ofereixen per a informació de les direccions dels centres públics i privats sostinguts amb fons públics.*
- Coordinar les actuacions dels professionals dels diferents serveis i vetllar per l'eficàcia de la intervenció en els centres.*
- Elaborar la proposta de pla d'actuació, indicadors d'avaluació i propostes de millora. Fer el seguiment del desenvolupament de les activitats.*
- Elaborar el pressupost i la liquidació corresponent.*

- Document per a l'organització i el funcionament de les escoles i dels centres públics d'educació especial per al curs 2011-2012**

Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles i dels centres públics d'educació especial per al curs 2011-2012

I. Organització general del centre

[...]

L'organització general del centre ha d'orientar-se en funció del projecte educatiu. D'acord amb la Llei d'educació i el Decret d'autonomia dels centres educatius, els centres públics i els centres privats sostinguts amb fons públics estableixen en el seu projecte educatiu les fites que, progressivament, esdevenen objecte d'acció prioritària de la institució escolar. Aquestes fites han d'estar alineades amb l'objectiu prioritari del Servei d'Educació de Catalunya, que és desenvolupar al màxim les capacitats de tots i cadascun dels seus alumnes, com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social. Les programacions generals anuals dels centres expliciten les actuacions que es duen a terme en relació amb aquesta prioritat.

[...]

2. El centre acollidor

Els centres han d'integrar, mitjançant el seu projecte educatiu, tots els alumnes, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen, en benefici de la cohesió social.

2.1. Integració i inclusió escolar i social dels alumnes

Cal que el projecte educatiu del centre doni marc suficient per:

- Preveure l'acollida dels professors nous i la de les famílies que matriculen els seus fills i filles per primera vegada en el centre.*
- Fomentar l'educació intercultural en un marc de diàleg i convivència.*
- Promoure l'equitat a fi d'evitar qualsevol tipus de marginació.*
- Coordinar degudament en el centre les actuacions en matèria de llengua, interculturalitat i cohesió social.*

- Dissenyar i desenvolupar estratègies i actuacions orientades a la millora de la convivència i la gestió positiva dels conflictes.
- Promoure el treball i l'aprenentatge en xarxa amb els diferents ens educatius de l'entorn amb la finalitat de compartir i desenvolupar un projecte educatiu comú. En el cas dels centres educatius que formen part d'un Pla educatiu d'entorn (PEE), el centre haurà de vincular els objectius i les actuacions del PEE al projecte educatiu i a la programació general anual respectivament.

- Aprofitar les iniciatives i recursos del Pla català d'esport a l'escola.

El document "Desenvolupament del centre educatiu acollidor" és un document informatiu que pot resultar útil per desenvolupar les indicacions anteriors en un context de projecte i plantejaments educatius de centre acollidor.

[...]

3. Atenció a les necessitats educatives dels alumnes

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes i l'objectiu d'assolir les competències que els permetin el seu desenvolupament personal i escolar és un principi comú a tots els cicles i etapes de l'educació obligatòria, que cada centre precisa en el seu projecte educatiu i que té conseqüències en l'organització de la seva activitat docent i en la pràctica professional dels professors.

Més específicament, l'atenció a les necessitats educatives dels alumnes en un context d'inclusió escolar condiona:

- L'acció tutorial.
- El suport escolar personalitzat (vegeu més endavant l'apartat "Competències bàsiques i suport escolar personalitzat").
- L'adopció de mesures específiques d'atenció als alumnes segons la diversitat de necessitats educatives que presenten, entre les quals s'han de destacar les derivades de situacions socioeconòmiques desfavorides i de la condició d'alumne/a nouvingut, les derivades de l'alumne/a amb necessitats educatives especials i les derivades de la condició d'alumne/a que pateix una malaltia prolongada.
- La manera com es coordinen en el centre les mesures adoptades en matèria d'atenció a la diversitat dels alumnes.
- Les decisions a adoptar en la incorporació d'alumnes procedents de sistemes educatius estrangers.

En el document "Atenció a la diversitat" es desenvolupen amb detall orientacions i suggeriments en matèria d'atenció a la diversitat, referides als ítems que a continuació s'expliciten.

Acció tutorial

L'acció tutorial (article 15 del Decret 102/2010, d'autonomia dels centres educatius) comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes en els termes establerts en el projecte educatiu i en les normes d'organització i funcionament del centre amb la finalitat de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i prestar-los l'orientació de caràcter personal i acadèmic que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social. Per facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu de llurs fills, els centres han d'establir els procediments de relació i cooperació amb les famílies previstos a la carta de compromís educatiu, i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills (article 57.7 de la Llei d'educació). (Vegeu l'apartat "Implicació i participació de les famílies en el procés educatiu. Carta de compromís educatiu".)

Els tutors, com a responsables del seguiment dels alumnes, han de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquest efecte, de tots els mestres que incideixen en un mateix alumne/a. El centre, normalment a través dels tutors, i en els termes establerts a les seves normes d'organització i funcionament, ha de garantir la realització d'entrevistes i reunions amb pares i mares o tutors legals, el seguiment de la documentació acadèmica i la coordinació en l'elaboració d'adaptacions de la programació a les necessitats i a les característiques dels alumnes.

Atenció a la diversitat

La Llei d'educació estableix en l'article 91 que entre els elements que ha de contenir el projecte educatiu del centre hi ha els procediments d'inclusió dels alumnes, a més de les altres actuacions que caracteritzen el centre, com les prioritats i els plantejaments educatius i l'aplicació dels criteris d'organització pedagògica.

L'atenció a les necessitats educatives de tots els alumnes ha de plantejar-se des de la perspectiva global del centre i des de la participació prioritària dels alumnes en entorns ordinaris, i ha de formar part de la seva planificació.

És fonamental fer un bon traspàs d'informació entre els centres de primària i els de secundària per tal de facilitar el coneixement de les característiques dels alumnes que s'incorporen a secundària.

El centre ha d'adoptar les mesures adients per garantir l'adequada planificació, implementació i seguiment de les actuacions específiques d'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes i a aquests efectes és convenient mantenir una adequada coordinació d'actuacions amb participació de responsables de la direcció del centre i dels altres docents que hi tinguin, per raó del càrrec o la funció, responsabilitats específiques.

El Decret 142/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, també preveu a l'article 18.3 que cada centre ha d'establir els principis per a l'atenció a la diversitat dels alumnes. En desplegament d'aquest Decret, l'article 5.2 de l'Ordre EDU/296/2008 determina que s'ha d'elaborar un pla individualitzat per a un alumne/a quan es consideri que per al seu progrés són insuficients les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç o ampliació previstes.

Per a més precisions sobre els plans individualitzats es pot consultar l'Ordre esmentada i el document "Atenció a la diversitat", així com el web Currículum i organització, a Àmbits > Atenció a la diversitat > Plans individualitzats.

Atenció als alumnes amb necessitats educatives especials

En el marc dels principis generals de l'educació inclusiva, l'atenció als alumnes ha de tenir lloc, sempre que per les seves característiques sigui possible i adequat, en entorns escolars ordinaris, proporcionant-los el suport necessari per a la seva participació en les activitats generals i per a l'assoliment dels aprenentatges escolars i, molt especialment, de les competències bàsiques.

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials ha de seguir el mateix procés que la resta dels alumnes.

Els plans individualitzats, per a aquells alumnes que en disposin, han d'esdevenir el referent per a l'avaluació d'aquests alumnes, tenint en compte —en el marc dels objectius del curs, del cicle i de l'etapa— l'assoliment de les competències bàsiques, l'autonomia

personal i social (adaptació a l'aula ordinària, grup específic, grup reduït) i l'adquisició d'hàbits de treball i d'aprenentatge.

Correspon a la comissió d'avaluació, especialment a través de la tutoria de l'alumne/a, fer el seguiment dels seus aprenentatges i adoptar les decisions que corresponguin en relació amb l'atenció educativa que se li dona. En els informes trimestrals s'explicitarà l'evolució de l'alumne/a en les diferents àrees (continguts treballats i objectius assolits), l'assoliment d'hàbits d'autonomia i desenvolupament personal i l'adaptació al centre i al grup. En els documents oficials d'avaluació hi han de constar les mesures d'atenció a la diversitat adoptades i el pla individualitzat, quan escaigui.

Unitats de suport a l'educació especial (USEE)

Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) són recursos per facilitar l'atenció educativa i promoure la participació en entorns escolars ordinaris als alumnes amb discapacitats intel·lectuals, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista. Els professionals assignats a aquestes unitats han d'atendre entre 5 i 10 alumnes.

En un centre educatiu els alumnes als quals s'aplica el recurs USEE han de formar part d'un grup ordinari d'alumnes. Així mateix, tots els professors que imparteixin docència als alumnes de l'USEE han d'aportar les valoracions corresponents per a la seva avaluació.

Les unitats de suport a l'educació especial esmentades fins aquí inclouen també les unitats definides com d'educació especial en l'article 7.5 del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials.

Escolaritat compartida entre centre ordinari i centre d'educació especial

D'acord amb la Resolució ENS/226/2011, d'1 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula de l'alumnat als centres educatius per al curs 2011-2012 (DOGC núm. 5811, de 4.2.2011), els alumnes que s'escolaritzin de manera compartida entre un centre ordinari i un centre d'educació especial es matricularan al centre en el qual s'estiguin més temps, segons la resolució de la direcció dels serveis territorials o de l'òrgan competent del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest centre tindrà la custòdia de la documentació acadèmica corresponent.

L'escolaritat compartida requereix la coordinació entre els professionals dels centres educatius que atendran l'alumne/a.

Atenció als alumnes nouvinguts

Es considera alumne/a nouvingut aquell que s'ha incorporat per primera vegada al sistema educatiu, en un moment posterior a l'inici de l'educació primària, en els darrers vint-i-quatre mesos o, excepcionalment, en els darrers trenta-sis mesos si procedeix d'àmbits lingüístics i culturals molt allunyats del nostre.

Correspon a cada centre preveure les mesures específiques destinades a assegurar un bon acolliment dels alumnes nouvinguts. Amb aquests efectes, es pot consultar el document "Atenció a la diversitat", on hi ha indicacions referides a l'acollida i integració d'aquests alumnes i referides també a l'aula d'acollida i a la seva tutoria i organització. Així mateix, els centres educatius disposen d'un espai web que el Departament ha habilitat al portal XTEC amb informació seleccionada i actualitzada sobre aquesta temàtica.

Adaptacions del currículum i avaluació per als alumnes nouvinguts

L'aprenentatge de la llengua de l'escola és una de les primeres necessitats dels alumnes que, sense conèixer-la, s'incorporen als centres educatius de Catalunya. Per això, a més de les activitats docents dedicades directament a l'ensenyament de la llengua catalana, tota la comunitat escolar ha de vetllar especialment per facilitar-ne l'aprenentatge.

D'altra banda, l'adaptació del currículum a les necessitats immediates d'aprenentatge dels alumnes nous pot fer molt convenient l'elaboració i aplicació d'un pla individualitzat. Vegeu-ne el protocol orientatiu al model "Elaboració de plans individualitzats per als alumnes nous en l'etapa d'educació primària", i més detalls sobre la seva eventual aplicació en el document "Atenció a la diversitat".

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes nous s'ha de dur a terme amb relació als objectius del seu pla individualitzat i a les adaptacions realitzades del currículum.

Incorporació d'alumnes procedents de sistemes educatius estrangers

La incorporació dels alumnes procedents de sistemes educatius estrangers en qualsevol dels cursos de l'educació primària s'ha de fer tenint com a referents la seva edat i els coneixements i les possibilitats de progrés que el centre observi en el procés d'acollida.

Atenció als alumnes que pateixen malalties prolongades

L'atenció educativa als infants o joves que no poden seguir temporalment els estudis en el seu centre educatiu es fa a les aules hospitalàries dels hospitals generals amb llits de pediatria, on se'ls ofereixen activitats específiques adaptades al seu estat clínic i al temps d'estada amb l'objectiu de fomentar el desenvolupament integral, donar continuïtat al procés d'aprenentatge i facilitar el retorn a l'escola un cop hagin rebut l'alta mèdica.

Així mateix, en els períodes de convalescència superiors als 30 dies, l'alumne/a podrà rebre atenció educativa al domicili familiar. En aquest supòsit, el centre on està matriculat l'alumne/a ha de fer el seguiment de la seva evolució acadèmica. La Resolució EDU/3699/2007, de 5 de desembre (DOGC núm. 5029, de 14.12.2007), aprova les instruccions per establir el procediment per tal que l'alumne/a que pateix malalties prolongades pugui rebre atenció educativa domiciliària per part de professors del Departament d'Ensenyament.

[...]

II Aspectes curriculars

[...]

9.3. Competències bàsiques i suport escolar personalitzat

[...]

En particular, en aquest i en els pròxims cursos es considera prioritari dedicar especials esforços a l'aprenentatge de la comprensió i l'expressió orals, la comprensió lectora i l'expressió escrita, les habilitats matemàtiques i les llengües estrangeres, atenent, entre altres al que preceptua la Llei d'educació en matèria de drets dels alumnes (article 21), capacitats a desenvolupar mitjançant el currículum (article 52), atenció a la diversitat de ritmes d'aprenentatge dels alumnes (article 57.6 i 7) i criteris per a l'organització pedagògica dels centres (articles 77, 79, 82 i 83), d'acord amb l'objectiu de l'escola catalana de desenvolupar un model de qualitat que afavoreixi l'èxit escolar.

[...]

10. Programacions didàctiques

[...]

Així mateix, també s'han de prendre decisions en relació amb les opcions metodològiques, organitzatives i d'atenció a la diversitat de tots els alumnes i amb les connexions entre les diferents àrees.

[...]

III Organització del curs

[...]

20. Assignació de mestres als cicles, cursos i àrees. Mestres especialistes

[...]

La presència de mestres especialistes a l'escola permet a la resta de mestres disposar d'hores lectives per potenciar l'atenció a la diversitat i l'acció tutorial i aprofundir el treball en aquells aspectes que el centre hagi prioritzat a partir de l'anàlisi dels seus resultats educatius i dels resultats de les proves diagnòstiques.

[...]

V Aspectes Generals

[...]

41. Implicació i participació de les famílies en el procés educatiu. Carta de compromís educatiu

La implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills és imprescindible per assolir l'èxit educatiu i contribuir a la millor integració escolar i social de l'alumne/a. En aquest sentit, la carta de compromís educatiu és una eina que facilita la cooperació entre les accions educatives de les famílies i les del centre educatiu.

D'acord amb l'article 20 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, la carta de compromís educatiu ha d'expressar els compromisos que la família i el centre educatiu s'avenen a adquirir en relació amb els principis que la inspiren i amb la finalitat d'assolir un entorn de convivència, respecte i responsabilitat en el desenvolupament de les activitats educatives.

D'acord amb l'article 7 del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, els continguts comuns de la carta s'han de formular amb la participació de la comunitat escolar, especialment els professionals de l'educació i les famílies, i han de ser aprovats pel consell escolar.

El centre i la família hauran de formalitzar la carta de compromís amb els seus continguts comuns en el moment de la matrícula. Aquest document anirà signat pel pare, mare o tutor/a legal de l'alumne/a i per la direcció del centre educatiu públic o per la persona titular del centre privat concertat o, en el seu nom, per qui disposin les normes d'organització i funcionament del centre.

D'altra banda, i d'acord amb l'article 7.4 del Decret 102/2010, la carta de compromís educatiu ha de fer referència al seguiment de l'evolució dels alumnes. En aquest sentit, i amb la finalitat que la carta de compromís educatiu pugui ser una eina més efectiva en el seguiment individualitzat de l'alumne/a, és convenient afegir als continguts comuns de la carta altres continguts específics addicionals per al seguiment de cada alumne/a. Per això, els centres educatius, d'acord amb cada família, poden completar cada carta de compromís amb una addenda de continguts específics addicionals on, un cop detectades les necessitats de cada alumne/a, s'especifiquen les mesures que es duren a terme per millorar el seu rendiment escolar i la seva integració escolar i social, els compromisos que cada família i el centre s'avenen a adquirir en relació amb aquestes accions, i el seguiment i els resultats de les mesures dutes a terme. Aquesta addenda, que ha de ser signada pel pare, mare o tutor/a legal de l'alumne/a i pel tutor/a del centre, pot ser

signada també per l'alumne/a a partir del 1r curs de l'educació secundària obligatòria, es formalitza durant el primer trimestre de curs i té una revisió anual, com a mínim.

Els centres disposen d'“Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís educatiu” on es recullen indicacions, orientacions i referències respecte de la carta de compromís educatiu.

Cal també que els centres afavoreixin les actuacions de les associacions de mares i pares tot habilitant espais per a les seves activitats i reunions. També els han d'oferir la possibilitat de difondre la seva informació en els taulers o sistema d'anuncis del centre i els han de garantir els contactes necessaris amb la direcció.

D'altra banda, amb la finalitat de promoure la implicació activa de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i el projecte educatiu de centre, els centres educatius hauran de concretar en la programació anual de centre les accions orientades a aquest objectiu. Per tal de facilitar aquesta acció, el Departament d'Ensenyament posarà a l'abast dels centres, durant el curs 2011-2012, el document “Escola i família”, un document de suport amb orientacions i recursos per promoure la participació i la coresponsabilització de la família en el procés educatiu dels seus fills.

- **Document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària per al curs 2011-2012.**

Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària per al curs 2011-2012

I. Organització general del centre

1. Objectius prioritaris del sistema i projecte educatiu de centre

[...]

L'organització general del centre ha d'orientar-se en funció del projecte educatiu. D'acord amb la Llei d'educació i el Decret d'autonomia dels centres educatius, els centres públics i els centres privats sostinguts amb fons públics estableixen en el seu projecte educatiu les fites que, progressivament, esdevenen objecte d'acció prioritària de la institució escolar. Aquestes fites han d'estar alineades amb l'objectiu prioritari del Servei d'Educació de Catalunya, que és desenvolupar al màxim les capacitats de tots i cadascun dels seus alumnes, com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social. Les programacions generals anuals dels centres expliciten les actuacions que es duen a terme en relació amb aquesta prioritat.

[...]

2. El centre acollidor

Els centres han d'integrar, mitjançant el seu projecte educatiu, tots els alumnes, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen, en benefici de la cohesió social.

2.1. Integració i inclusió escolar i social dels alumnes Cal que el projecte educatiu del centre doni marc suficient per:

- *Preveure l'acollida dels professors nous i la de les famílies que matriculen els seus fills i filles per primera vegada en el centre.*
- *Fomentar l'educació intercultural en un marc de diàleg i convivència.*
- *Promoure l'equitat a fi d'evitar qualsevol tipus de marginació.*
- *Coordinar degudament en el centre les actuacions en matèria de llengua, interculturalitat i cohesió social.*

- Dissenyar i desenvolupar estratègies i actuacions orientades a la millora de la convivència i la gestió positiva dels conflictes.
- Promoure el treball i l'aprenentatge en xarxa amb els diferents ens educatius de l'entorn amb la finalitat de compartir i desenvolupar un projecte educatiu comú. En el cas dels centres educatius que formen part d'un Pla educatiu d'entorn (PEE), el centre haurà de vincular els objectius i les actuacions del PEE al projecte educatiu i a la programació general anual respectivament.
- Aprofitar les iniciatives i recursos del Pla català d'esport a l'escola.

El document "Desenvolupament del centre educatiu acollidor" és un document informatiu que pot resultar útil per desenvolupar les indicacions anteriors en un context de projecte i plantejaments educatius de centre acollidor.

[...]

3. Atenció a les necessitats educatives dels alumnes

3.1. Aspectes generals i tutoria

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes i l'objectiu d'assolir les competències que els permetin el desenvolupament personal i escolar és un principi comú a tots els cicles i etapes de l'educació obligatòria, que cada centre precisa en el seu projecte educatiu i que té conseqüències en l'organització de la seva activitat docent, en la pràctica professional del professorat i, de manera molt especial, en l'acció tutorial. En el document "Acció tutorial a l'educació secundària" hi ha indicacions i es desenvolupen amb detall orientacions i suggeriments en matèria de tutoria que amplien les indicacions que a continuació s'expliciten.

Acció tutorial. Aspectes generals

L'acció tutorial (article 15 del Decret 102/2010, d'autonomia dels centres educatius) comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes en els termes establerts en el projecte educatiu i en les normes d'organització i funcionament del centre amb la finalitat de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i prestar-los l'orientació de caràcter personal i acadèmic que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social. Per facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu de llurs fills, els centres han d'establir els procediments de relació i cooperació amb les famílies previstos a la carta de compromís educatiu, i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills (article 57.7 de la Llei d'educació). (Vegeu l'apartat "Implicació i participació de les famílies en el procés educatiu. Carta de compromís educatiu".)

Acció tutorial a l'ESO

Els professors que exerceixen la tutoria són responsables del seguiment dels alumnes i han de vetllar per la millora dels resultats d'aprenentatge i l'èxit escolar de tots els alumnes que tenen assignats, i especialment per l'assoliment de les competències bàsiques i la coordinació, amb aquests efectes, de tots els professors que incideixen en un mateix alumne o alumna. El tutor o tutora, que preferentment serà un o una docent amb experiència, ha de tenir cura que l'elecció del currículum optatiu per part de l'alumne o alumna sigui coherent al llarg de l'etapa i doni resposta als seus interessos i necessitats, tant pel que fa a la seva situació actual com a les seves opcions de futur acadèmic i laboral.

En els tres primers cursos de l'etapa els alumnes han de decidir entre diverses matèries optatives ofertes pels centres dins el marge horari establert, per tal de reforçar, consolidar o ampliar els seus aprenentatges. En el quart curs d'ESO la franja d'optativitat és més

gran i, per tant, els centres han d'informar i orientar els alumnes perquè l'elecció de les matèries optatives específiques serveixi per consolidar aprenentatges bàsics o puguin ser útils per a estudis posteriors o per incorporar-se al món laboral. Aquesta elecció ajuda a perfilar un possible itinerari formatiu al final de l'etapa, sense condicionar de manera definitiva el futur acadèmic o professional de l'alumne/a.

D'acord amb l'article 17 de l'Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 5155, de 18.6.2008), en finalitzar l'etapa el centre ha d'elaborar un document orientador per a l'alumne o alumna, que ha de ser confidencial i el seu contingut no té caràcter prescriptiu. A partir d'aquest document, i amb l'ajut del tutor o tutora i del professor o professora d'orientació, que planificaran activitats d'orientació en el grup classe, tant individuals com col·lectives, l'alumne o alumna podrà definir el seu itinerari academicolaboral.

En tots els casos cal veïllar per una orientació acadèmica i professional en igualtat entre els nois i les noies, superant els estereotips lligats al gènere.

[...]

3.2. Atenció a la diversitat

Aspectes generals

La Llei d'educació (article 91) i el Decret d'autonomia (article 5) estableixen que entre els elements que ha de contenir el projecte educatiu del centre hi ha els procediments d'inclusió educativa, els criteris que orientin l'atenció a la diversitat i els que han d'orientar les mesures organitzatives, sempre d'acord amb els principis de l'educació inclusiva i la coeducació.

L'atenció a les necessitats educatives de tots els alumnes ha de plantejar-se des de la perspectiva global del centre i des de la participació prioritària dels alumnes en entorns ordinaris, i ha de formar part de la seva planificació.

És fonamental fer un bon traspàs d'informació entre els centres de primària i els de secundària per tal de facilitar el coneixement de les característiques de l'alumne o alumna que s'incorpora a secundària.

El centre ha d'adoptar les mesures adients per garantir l'adequada planificació, implementació i seguiment de les actuacions específiques d'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes, i amb aquests efectes és convenient mantenir una adequada coordinació d'actuacions amb participació de responsables de la direcció del centre i dels altres docents que hi tinguin, per raó del càrrec o la funció, responsabilitats específiques.

Atenció a la diversitat a l'ESO

El Decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, també preveu a l'article 23.3 que cada centre ha d'establir els principis per a l'atenció a la diversitat dels alumnes. En desplegament d'aquest Decret, l'article 6.3 de l'Ordre EDU/295/2008 determina que s'ha d'elaborar un pla individualitzat per a un alumne/a quan es consideri que per al seu progrés són insuficients les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç o ampliació previstes.

Es pot consultar l'Ordre esmentada i el document "Mesures per atendre la diversitat a l'ESO", que conté indicacions i desenvolupa els continguts esmentats a continuació:

- plans individualitzats per als alumnes d'ESO
- programes de diversificació curricular ordinaris
- programes de diversificació curricular en unitats d'escolarització compartida (UEC)
- atenció educativa als alumnes amb dedicació significativa a la pràctica de l'esport o que simultaniegen l'ESO amb estudis de música o de dansa (vegeu també els documents "Simultaneïtat d'estudis d'ESO o de batxillerat amb estudis de música" i "Simultaneïtat d'estudis d'ESO o de batxillerat amb estudis de dansa")

Així mateix, per a més precisions sobre aquestes mateixes qüestions es pot accedir al web Currículum i organització, a Àmbits > Atenció a la diversitat.

[...]

3.3. Atenció als alumnes amb necessitats educatives especials

En el marc dels principis generals de l'educació inclusiva, l'atenció als alumnes ha de tenir lloc, sempre que per les seves característiques sigui possible i adequat, en entorns escolars ordinaris, proporcionant-los el suport necessari per a la seva participació en les activitats generals i per a l'assoliment dels aprenentatges escolars i, molt especialment, de les competències bàsiques.

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials ha de seguir el mateix procés que en la resta d'alumnes.

Els plans individualitzats, per als aquells alumnes que en disposin, han d'esdevenir el referent per a l'avaluació d'aquests alumnes.

Correspon a la comissió d'avaluació, especialment a través de la tutoria de l'alumne/a, fer el seguiment dels seus aprenentatges i adoptar les decisions que corresponguin en relació amb l'atenció educativa que se li dona.

En els documents oficials d'avaluació hi han de constar les mesures d'atenció a la diversitat adoptades i el pla individualitzat, quan escaigui.

En el document "Recursos per a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials" s'amplien les indicacions sobre recursos per a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials que s'esquematitzen a continuació.

Unitats de suport a l'educació especial (USEE)

Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) són recursos per facilitar l'atenció educativa i promoure la participació en entorns escolars ordinaris als alumnes amb discapacitats intel·lectuals, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista. Els professionals assignats a aquestes unitats han d'atendre entre 5 i 10 alumnes.

En un centre educatiu els alumnes als quals s'aplica el recurs USEE han de formar part d'un grup ordinari d'alumnes. Així mateix, tots els professors que imparteixin docència a l'alumne/a de l'USEE han d'aportar les valoracions corresponents per a la seva avaluació.

Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) esmentades fins aquí inclouen també les unitats definides com d'educació especial en l'article 7.5 del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Escolaritat compartida entre centre ordinari i centre d'educació especial

D'acord amb la Resolució ENS/226/2011, d'1 de febrer, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula de l'alumnat als centres educatius per al curs 2011-2012, els

alumnes que s'escolaritzin de manera compartida entre un centre ordinari i un centre d'educació especial es matricularan al centre en el qual s'estiguin més temps, segons la resolució de la direcció dels serveis territorials o de l'òrgan competent del Consorci d'Educació de Barcelona.

Aquest centre tindrà la custòdia de la documentació acadèmica corresponent.

L'escolaritat compartida requereix la coordinació entre els professionals dels centres educatius que atendran l'alumne/a.

Programes de diversificació curricular per a la transició a la vida adulta en centres específics d'educació especial

Els programes de diversificació curricular per a la transició a la vida adulta que s'imparteixen en els centres d'educació especial tenen per finalitat afavorir que les persones amb diversitat funcional vinculada a discapacitat intel·lectual que segueixen aquests estudis adquireixin les habilitats funcionals que els facilitin participar, de la manera més autònoma possible, en els diversos contextos on es desenvoluparà la seva vida adulta. En aquests programes els continguts es treballen de manera aplicada, en situacions de la vida real. Vegeu el document "Programes de diversificació curricular per a la transició a la vida adulta en centres d'educació especial".

3.4. Atenció als alumnes nouvinguts

En l'educació secundària, es considera alumne/a nouvingut aquell que s'ha incorporat per primera vegada al sistema educatiu en els darrers vint-i-quatre mesos o, excepcionalment quan procedeix d'àmbits lingüístics i culturals molt allunyats del nostre, quan s'hi ha incorporat en els darrers trenta-sis mesos.

Correspon a cada centre preveure les mesures específiques destinades a assegurar un bon acolliment dels alumnes nouvinguts, entre les quals hi ha, el recurs de l'aula d'acollida, a més dels altres descrits en el document "Alumnes nouvinguts. Aula d'acollida". Així mateix, els centres educatius disposen d'un espai web que el Departament ha habilitat al portal XTEC amb informació seleccionada i actualitzada sobre aquesta temàtica.

L'adaptació del currículum a les necessitats immediates d'aprenentatge dels alumnes nouvinguts pot fer molt convenient l'elaboració i aplicació d'un pla individualitzat (es disposa d'un protocol orientatiu al model "Elaboració de plans individualitzats per als alumnes nouvinguts en l'etapa d'educació secundària").

Vegeu-ne també més detalls sobre la seva eventual aplicació en el document "Mesures per atendre la diversitat a l'ESO".

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes nouvinguts s'ha de dur a terme amb relació als objectius del seu pla individualitzat i a les adaptacions realitzades del currículum.

3.5. Incorporació d'alumnes procedents de sistemes educatius estrangers.

Aspectes administratius i acadèmics

Sens perjudici del que s'indica a l'apartat "Atenció als alumnes nouvinguts" i en els documents que s'hi esmenten, la incorporació dels alumnes procedents de sistemes educatius estrangers en qualsevol dels cursos de l'educació obligatòria s'ha de fer tenint com a referents la seva edat i els coneixements i les possibilitats de progrés que el centre observi en el procés d'acollida.

L'Ordre de 30 d'abril de 1996 d'adequació a la nova ordenació educativa dels criteris d'homologació i convalidació d'estudis estrangers (BOE núm. 112, de 8 de maig de 1996)

estableix les equivalències entre els estudis cursats en diferents països i els estudis del sistema educatiu. Segons l'etapa educativa a què s'incorpori l'alumnat (ESO, batxillerat, cicles formatius d'FP), es disposa d'informació sobre el procediment a seguir en el document "Alumnes que canvien de sistema educatiu".

3.6. Atenció als alumnes que pateixen malalties prolongades

L'atenció educativa als infants o joves que no poden seguir temporalment els estudis en el seu centre educatiu es fa a les aules hospitalàries dels hospitals generals amb llits de pediatria, on se'ls ofereixen activitats específiques adaptades al seu estat clínic i al temps d'estada amb l'objectiu de fomentar el desenvolupament integral, donar continuïtat al procés d'aprenentatge i facilitar el retorn a l'escola un cop hagin rebut l'alta mèdica.

Així mateix, en els períodes de convalescència superiors als 30 dies, l'alumne/a podrà rebre atenció educativa al domicili familiar. En aquest supòsit, el centre on està matriculat l'alumne/a ha de fer el seguiment de la seva evolució acadèmica. La Resolució EDU/3699/2007, de 5 de desembre (DOGC núm. 5029, de 14.12.2007), aprova les instruccions per establir el procediment per tal que els alumnes que pateixen malalties prolongades puguin rebre atenció educativa domiciliària per part de professors del Departament d'Ensenyament.

[...]

4. Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics

El Departament d'Ensenyament promou el projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQCE), que té com a finalitat millorar els resultats educatius, reduir l'abandó escolar prematur i potenciar la cohesió social en els centres educatius públics.

Els centres que participen en aquests projectes elaboren i apliquen, en el marc del seu projecte educatiu, un pla estratègic on defineixen els objectius, les estratègies i les actuacions per aconseguir-los i formalitzen amb el Departament un acord quadriennal. La concreció anual del pla estratègic és, per a aquests centres, l'element de referència fonamental per elaborar la programació general anual.

D'acord amb el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, a mesura que els PMQCE o plans d'autonomia de centre (PAC) finalitzin la seva vigència, el Departament d'Ensenyament impulsarà i prioritzarà acords de corresponsabilitat amb centres educatius per a l'aplicació del projecte educatiu d'acord amb el projecte de direcció, a fi que es desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars, o projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu. Els centres aplicaran un pla d'actuació i retransmetran comptes a la comunitat escolar i a l'Administració educativa de l'assoliment dels objectius, en els termes establerts en l'acord.

• Memòria dels Serveis Educatius Nou Barris del curs 2010-2011 i Pla d'actuació dels professionals dels Serveis Educatius Nou Barris pel curs 2011-2012.

Aquests dos documents no són accessibles a internet per a les persones alienes a l'equip de professionals que desenvolupen la seva actuació en els Serveis Educatius Nou Barris. És necessari disposar d'una clau d'accés per a consultar la informació que s'hi inclou. Com a estudiant en pràctiques, no he disposat d'accés directe a aquests dos documents, que he hagut de consultar en el centre de pràctiques -l'EAP Nou Barris-. He pogut prendre apunts

de la informació que he cregut rellevant per a la meva formació en pràctiques. Atesa la seva confidencialitat, no hi explicaré detalladament el seu contingut, si bé puc dir que aquests dos documents ofereixen informació envers les actuacions dutes a terme pels professionals dels serveis educatius Nou Barris en el curs 2010-2011 envers els alumnes de les escoles a què atenen, les seves famílies i mestres, així com a les aules d'acollida, les comissions socials, les comissions d'atenció a la diversitat, els serveis externs comunitaris, com ara CSMIJ, EIPI, UTE, EAIA, Càritas, etc., en els àmbits:

- Atenció a centres educatius
- Atenció a l'alumnat i a les seves famílies
- Entorn Territorial i Educatiu

així com informació envers les actuacions planificades per aquest curs 2011-2012.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, J. (coord.) (2000). Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Andreu, A. i Pascual, J. (coords.) (2004). Diferències Humanes i Diversitat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bassedas, E. i col. (1989). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós.
- Busquets, Ll. (coord.) (2001). Organització del Centre Escolar. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Carrier, I. (2011) (3a. edició). El caso de Lorenzo. Barcelona: Juventud. Recuperat el 15 de novembre, a: <http://www.editorialjuventud.es/3781.html>
- Coll, C. (coord.) (2004). Psicologia de la Instrucció. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Cooper, J.D. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- Del Rio, M.J. i Teberosky, A. (coord.). (2003). Psicopedagogia de la llengua oral i de la llengua escrita. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rio, M.J. (2006) (Núm 17, pàg 7-15). Què necessiten els alumnes amb dèficit cognitiu per desenvolupar la comunicació i el llenguatge de la millor manera possible? Àmbits de Psicopedagogia. Barcelona: ACPEAP - Associació Catalana dels Professionals dels EAP.
- Díaz, M.I. (2009). Estudio sobre la recuperación de la dislexia. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalle/master_en_logopedia/3_un_estudio_sobre_la_recuperacion_de_la_dislexia
- Dolz, I., Alcantud, F. (2002). Atención Temprana e Intervención en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Valencia: U.I.ACCESO. Recuperat el 4 de novembre de 2011, a: http://www.rafaelromero.com/hist/pubs/2002-Aten_Temprana/Atenc-Temprana.pdf
- Echeita, G. (coord.). (2000). Educació Especial. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Feliu, M.M. (2009). Dificultades específiques en el aprendizaje del reconocimiento de palabras o dislexia evolutiva desde la teoría de la doble vía. Recuperat el 5 de març de 2011, a:

http://www.isep.es/ver_detalle/master_en_intervencion_en_dificultades_del_aprendizaje/18_dificultades_especificas_en_el_aprendizaje_del_reconocimiento_de_palabras_o_dislexia_evolutiva_desde_la_teoría_de_la_doble_vía

- García, J.A. i cols. (2004). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos y instruccionales. Barcelona: Paidós.
- García, S. (2010). Lenguaje escrito. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalle/master_en_audicion_y_lenguaje/21_lenguaje_escrito
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. Recuperat el 19 de febrer de 2011, a <http://www.bga.org/~gayan/anupsi4.pdf>
- Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació (2004). L'ús del llenguatge a l'escola. Barcelona: Serveis de Difusió i Publicacions.
- Giné, C. (coord.). (2000). Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Lajinero, N. (2011). Pràcticum I - Psicologia de l'Educació. Dificultats d'Aprenentatge en el Llenguatge oral i escrit i en Matemàtiques en un cas d'un nen amb Trastorn per Dèficit d'Atenció sense Hiperactivitat.
- Monereo, C. (coord.). (2009). Estratègies d'aprenentatge. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. (coord.). (2003). Models d'orientació i intervenció psicopedagògica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. i Solé, I. (coords.). (2007). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.
- Palou, J. i Bosch, C. (coords.). (2005). La llengua oral a l'escola. 10 Experiències Didàctiques. Barcelona: GRAÓ.
- Planas, N. (2001). Obstacles en l'aprenentatge matemàtic: La diversitat d'interpretacions de la norma. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1116101-145701/npr1de4.pdf
- Sánchez, E. (coord.) (2000). Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vila, I. (2000). Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

➤ **Legislació i normativa en educació**

- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Recuperat el 7 d'octubre de 2011, a <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>

- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. Recuperat el 7 d'octubre de 2011, a <http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/LOEcatala.pdf>

- Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària per al curs 2011-2012. Recuperat el 19 d'octubre de 2011, a: http://www.acesc.net/SPUB_2011_2012%5B1%5D.pdf

- Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles i dels centres públics d'educació especial per al curs 2011-2012. Recuperat el 19 d'octubre de 2011, a: http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/PPUB_2011_2012.pdf

- Decret 181/2008 DOGC núm. 5216 pel qual s'aprova el document de Currículum del segon cicle d'Educació Infantil. Recuperat el 30 d'octubre, a: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/infantil/curriculum_ed_infantil_2ncicle.pdf

- Currículum d'Educació Primària. Recuperat el 20 d'octubre de 2011, a: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/curriculum_ep.pdf

➤ **Enllaços d'interès**

- Serveis Educatius de la Generalitat de Catalunya.
www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e70ac6fbf752abb1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=dfca720ef5b97110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=dfca720ef5b97110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default

- EIPI de Nou Barris
<http://www.xtec.cat/crp-noubarris/Serveis%20en%20xarxa/EIPI.pdf>

- Centro de Salud Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) de la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental
<http://www.f9b.org/es/csmij>

- Plana web de l'Ajuntament de Barcelona envers el districte municipal de Nou Barris.
<http://w110.bcn.cat/portal/site/NouBarris>

- CEIP Mercè Rodoreda.
<http://www.xtec.es/centres/a8039471/>

- CEIP Santiago Rusiñol.
<http://www.xtec.cat/centres/a8035477/>

- IES Sant Andreu.
<http://www.isantandreu.net/Institut.html>

- IES Galileo Galilei
<http://www.xtec.cat/iesgalileo/>

- IEA Oriol Martorell.
<http://www.xtec.cat/centres/a8053571/>
<http://phobos.xtec.cat/cepa-oriol-martorell/web/>