

ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT I
ALTERNATIVES DE LES
AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL DE LES
ESCOLES PÚBLIQUES D'E.G.B.

**ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT I ALTERNATIVES
DE LES AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL DE
LES ESCOLES PÚBLIQUES D'E.G.B.**

ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT
I ALTERNATIVES DE LES
AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL
DE LES ESCOLES PÚBLIQUES D'E.G.B.



Col·lecció Informes I-31

**ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT
I ALTERNATIVES DE LES
AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL
DE LES ESCOLES PÚBLIQUES D'E.G.B.**



1985*

Col·lecció Informes I-31

El present treball ha estat realitzat per les següents persones:

Josep Lluís BARRASA

Equip Psicopedagògic Municipal d'Esplugues

Eulàlia BASSEDAS i BALLUS

Servei Municipal d'Assessorament Psicopedagògic de Sant Boi de Llobregat

Rosa CASTELLS ARIÑÓ

E.A.P. de Santa Coloma de Gramenet

Marta IZUZQUIZA MONTANER

E.A.P. de Cornellà—Esplugues— Sant Joan Despí

M. José MARCO PUY

C.P. La Vinyala. Sant Vicenç dels Horts

Maite MARRODAN SAENZ

Servei Municipal d'Assessorament Psicopedagògic de Sant Boi de Llobregat

Àngels SABATÉS OLIVERAS

Equip Psicopedagògic Municipal d'Esplugues

Asunción SANAHUJA JOVÉ

C.P. La Vinyala. Sant Vicenç dels Horts

M. Reyes de VILLALONGA FLORES

Servei Psicopedagògic Municipal de Sant Feliu de Llobregat

© Edicions de la Universitat de Barcelona

Baldiri Reixac s/n

08028 Barcelona

Publicacions de l'I.C.E.

Director: Miquel Siguan

ISBN: B.84-7528-159-1

Dipòsit Legal B.: 5.762-1985

Disseny coberta: T. Jordà

Imprimeix: Edicions de la Universitat de Barcelona

INDEX

1. Història de les aules d'Educació Especial (AEE)	9
1.1. La creació de les primeres AEE.	9
1.2. Els intents de clarificar el funcionament de les AEE.	11
1.3. El Pla Nacional d'Educació Especial. Els principis de la filosofia d'integració.	16
1.4. La política de la Generalitat	20
1.4.1. Els criteris d'actuació.	20
1.4.2. Les estructures de suport a les AEE.	23
1.4.3. Estudi estadístic de la distribució de les AEE a Catalunya.	25
1.5. Reflexions entorn a la filosofia d'integració que recull la legislació actual.	27
2. Organització de l'AEE	29
2.1. Variants d'AEE que contempla la legislació actual.	29
2.2. Característiques diferencials dels alumnes atesos a les AEE.	36
2.2.1. Reflexió entorn a les causes de la inadaptació escolar	36
2.2.2. Criteris de selecció per a les aules d'E.E.	37
2.3. El procés d'ensenyament-aprenentatge a l'E.E.	40
2.3.1. Valoració de la situació inicial dels alumnes	40
2.3.2. Formulació d'objectius educatius. La programació	45
2.3.3. Criteris generals sobre la metodologia de treball a l'AEE. La reeducació.	47
2.3.4. L'avaluació.	50
3. Recursos que requereix el funcionament de l'AEE	55
3.1. El mestre de l'AEE	55
3.1.1. Especialització que es requereix	55
3.1.2. Condicions mínimes de treball	58
3.1.3. El reciclatge. Modalitats.	60
3.2. El marc físic: l'aula. Condicions mínimes de treball.	63

3.3. El material de l'AEE.	66
3.3.1. Material bàsic. El mobiliari	67
3.3.2. Material de reeducació	68
3.3.3. Bibliografia bàsica	72
4. La relació de l'AEE amb l'entorn del nen	85
4.1. Relació amb el claustre de professors de l'escola.	85
4.2. Relació amb els mestres de l'aula ordinària.	86
4.3. Relació amb els pares. Entrevistes i seguiment.	88
4.4. Relació amb centres extraescolars.	90
5. Alternatives i sortides professionals	93
5.1. Anàlisi de les perspectives	93
5.2. La utilització del lleure	96
Bibliografia	99

1. HISTÒRIA D'ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT I ALTERNATIVES DE LES AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL DE LES

ESCOLES PÚBLIQUES D'E.G.B.

La història de les aules d'educació especial ha estat marcada per una sèrie d'alternatives de desenvolupament de les aules d'educació especial de les escoles ordinàries públiques d'E.G.B. que ha portat a l'existència a partir de l'any 1970 de dos tipus d'aules: aules de desenvolupament i aules d'adaptació. Les aules de desenvolupament són aules on es treballa amb els alumnes amb discapacitats físiques i mentals, mentre que les aules d'adaptació són aules on es treballa amb els alumnes amb discapacitats intel·lectuals i psíquiques. Les aules d'adaptació són aules on es treballa amb els alumnes amb discapacitats intel·lectuals i psíquiques, mentre que les aules de desenvolupament són aules on es treballa amb els alumnes amb discapacitats físiques i mentals.

1.1. La creació de les primeres aules d'educació especial

El Grup de Treball sobre les aules d'E.E. de l'ICE Universitat de Barcelona

Barrasa Pinedo, Josep Ll.
Bassedas Ballús, Eulàlia
Castells Arino, Rosa
Izuzquiza Montaner, Marta
Marco, M. José
Marrodán Saenz, Maite
Sabatés Oliveras, Àngels
Sanahuja, Asunción
De Villalonga, M. Reyes

1. HISTORIA DE LES AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL

La necessitat de fer un estudi sobre la realitat actual i intentar donar unes alternatives de funcionament de les aules d'educació especial de les escoles ordinàries públiques d'EGB, ens ha portat a reflexionar i mirar de buscar els orígens d'aquest tipus de recurs escolar. Estem convençuts que d'una manera o altra, l'estudi històric de l'evolució de les A.E.E. ens aportarà dades interessants de la seva realitat actual en la zona que coneixem més a fons (Baix Llobregat). És per això que a continuació presentem una història de les aules, història, que pretenem que pugui clarificar la seva evolució i l'actualitat a Catalunya.

1.1. La creació de les primeres aules d'educació especial

Els antecedents històrics de les aules o unitats d'educació especial estan molt lligats amb la normativa sobre centres d'educació especial, i també amb la normativa sobre ensenyament primari de les escoles nacionals. És per això que podem pensar que, ja abans de l'any 1970, en les primeres regulacions del Ministeri d'Educació i Ciència sobre l'ensenyament especial, hi ha indicis del que seran les aules d'Educació Especial. Ja a partir d'aproximadament l'any 1965 es comença a intentar regular l'ensenyament dels nens que no podrien seguir una escolaritat normal, tot fent un estudi dels problemes que planteja la infància i la joventut deficient o inadaptada. Aquestes dades queden recollides en decrets dels anys 1965 i 1967, segons els quals podem deduir que l'Administració comença a plantejar-se la realitat de la infància que necessita un ensenyament especial (decrets de 23.9.1965 i 20.7.1967).

De tota manera i com ja hem assenyalat, abans de l'any 1970 no es parla pròpiament de l'aula d'Educació Especial. No és fins a la promulgació de la Llei General d'Educació, del 4 d'agost de 1970, que s'esmenta per primer cop la existència de les aules o unitats d'educació especial. En l'apartat sobre Educació Especial, on es fa una declaració de principis sobre què ha de ser l'educació dels nens deficients o inadaptats, hi ha un article on trobem la primera al·lusió a les aules (art. 51). Pel seu interès, en reproduïm el contingut: *"La educación de los deficientes o inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible"*. Veiem, per tant, que en el seu origen les aules d'Educació Especial, segons la Llei, s'havien de destinar a l'escolarització dels nens deficients lleus, afavorint d'aquesta manera la seva integració social. Encara que a la Llei no s'explicita, creiem que, en la seva creació, aquestes aules havien d'atendre permanentment aquests nens. S'establia així, dins de l'escola, una aula que acollia els nens amb retards intel·lectuals lleus, i que havia de tenir un funcionament diferenciat de les altres aules de l'escola. La problemàtica dels nens que han d'assistir a les aules d'Educació Especial no es concreta gens en el moment de la seva creació, com hem pogut veure. Els professors que havien d'atendre aquestes aules, segons Llei, eren els mateixos que podien atendre les escoles d'Educació Especial: Llicenciats en Filosofia i Lletres, secció Pedagogia, especialitat Educació Especial, o mestres que haguessin fet el curs de Pedagogia Terapèutica que ja s'impartia des d'abans de la Llei de l'any 70.

A Catalunya, a mitjans de la dècada dels 70, funcionen ja diverses aules d'Educació Especial a les escoles públiques. En aquesta mateixa època es crea l'"Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)" que, entre d'altres, té la funció de promoure la creació d'unitats d'Educació Especial. A partir d'aquest moment, tot el referent a les aules i centres d'Educació Especial és competència de l'INEE. La primera tasca que aquest Institut realitza en relació amb la clarificació de l'Organització i estructura dels centres i aules és la

Circular del 27 de novembre de 1976 (Criterios Generales para los Centros y Unidades de Educación Especial). Aquesta circular es refereix a les aules d'Educació Especial únicament en un apartat: "3º. Se escolarizará en Centros específicos los alumnos con CCII comprendidos entre 37 y 67 (retraso mental medio y ligero) dejando los escolarizados con CCII superiores para las Unidades de Educación Especial en Colegios Nacionales".

Podem veure, que quant a les aules, no s'avança gens en la clarificació de la seva organització i funcionament. Únicament es dona un criteri de selecció, pel qual les aules havien d'acollir els nens "borde-line". Es continua considerant que els nens havien d'assistir-hi permanentment.

Aquesta poca clarificació quant als criteris de funcionament de les aules d'Educació Especial va portar a transformar-les en un "calaix de sastre", on els nens que els mestres de les aules ordinàries no podien atendre anaven a parar. Això va provocar que generalment hi havia una gran barreja de problemàtiques, i la seva eficiència quedava molt disminuïda.

1.2. Els intents de clarificar el funcionament de les aules d'Educació Especial

Les primeres aules d'Educació Especial a Catalunya sorgeixen especialment a la zona del Baix Llobregat i a tot el Cinturó Industrial de Barcelona. L'aparició de les aules en aquests punts no és casual, sinó que ve lligada a un gran índex de problemàtica escolar, conseqüència de les característiques socio-culturals i econòmiques de la zona: Emigració, desarrelament socio-cultural, atur incipient, males condicions de qualitat de vida, manca de tot tipus de serveis, analfabetisme, manca de mestres, de material a les escoles.

Les primeres iniciatives foren diverses: en ocasions es tractava de

les inquietuds d'un grup de mestres, recollides i potenciades per l'Inspector de la zona; d'altres eren degudes a les iniciatives d'algun mestre o mestres, sovint llicenciats en pedagogia o psicologia, que, de forma aïllada, posaven en funcionament aquesta nova experiència.

Per totes aquestes dades que hem comentat fins ara no és d'estranyar que la necessitat de clarificar el funcionament de les aules sorgís d'aquest grup de mestres i altres professionals que estaven treballant a la zona. Aquesta necessitat va rebre el suport decidit d'alguns Equips Psicopedagògics Municipals que començaven a funcionar en aquells moments (anys 1976-1977). Un dels temes que preocupaven aquests professionals eren els criteris a seguir quant al funcionament i organització de les aules d'Educació Especial creades pel M.E.C.

Els contactes entre psicòlegs i mestres d'aquestes zones van cristal·litzar en l'organització d'unes "Jornades de reflexió sobre el treball psicopedagògic a les Escoles Nacionals," Jornades que varen tenir lloc els dies 3 i 4 de juny del 1978. Hi participaven, entre d'altres, mestres de les Escoles Nacionals i psicòlegs dels Equips Psicopedagògics de poblacions del Cinturó Industrial (Cornellà, Esplugues, Sant Joan Despí, Sant Feliu, Viladecans, Sant Vicenç dels Horts, Santa Coloma de Gramenet).

A continuació farem un resum de les conclusions d'aquestes Jornades respecte al funcionament de les Aules d'Educació Especial, el que creiem que representa el primer intent de sistematitzar uns criteris sobre la seva organització.

-L'aula d'Educació Especial no s'ha d'institucionalitzar, i s'ha de transformar en un mitjà que mobilitzi tot el sistema educatiu. Es planteja com una solució momentània derivada de les circumstàncies de les escoles nacionals, però de cap manera no s'ha de convertir en la classe on vagin a parar tots els nens rebutjats. Per tal d'aconseguir l'objectiu de no institucionalització

de l'aula cal fer un treball preventiu a nivell de parvulari i primer d'EGB, i una transformació total del sistema educatiu que permeti acollir de la forma més convenient el "nen amb problemes".

-És important que tot el claustre faci costat a l'aula d'Educació Especial.

-És important que l'aula tingui l'assessorament i suport d'un Equip Psicopedagògic.

-S'ha de donar prioritat a l'atenció dels nens més petits (1er. i 2on. d'EGB).

-Cal superar el funcionament com a aula fixa i tendir a separar el nen del grup-classe el menys possible, ja sigui treballant dins la mateixa classe, en col.laboració, mestre d'aula d'Educació Especial i tutor, ja sigui agafant el nen unes hores setmanals per donar-li l'ajuda que requereix.

-Els criteris de selecció dels nens han d'ésser elaborats conjuntament per l'Equip Psicopedagògic, el professor de l'aula d'Educació Especial i el tutor. Han d'ésser nens fàcilment recuperables en el medi escolar, tenint en compte els instruments existents. Cal fer grups homogenis, tant a nivell maduratiu com de problemes específics.

-L'estança dels nens a l'aula ha de ser de 2 anys com a màxim.

-Cal que hi hagi una estreta col.laboració entre el mestre de l'aula d'Educació Especial i el professor-tutor del grup classe.

-L'actuació en els cursos 3er., 4rt. i 5è. és important que es faci dins de la pròpia classe, sempre que sigui possible. Si la col.laboració entre el professor d'Educació Especial i el tutor és difícil, es pot proporcionar material adequat per aconseguir la recuperació a partir dels propis mestres. Només s'agafaran nens per a fer una reeducació més individual i, en

casos extrems de problemes psicològics greus, es derivarà als Centres Psiquiàtrics del poble o zona.

-Com a alternativa per a la segona etapa s'apunta la necessitat d'adequar els continguts als interessos i realitat dels alumnes.

-Cal aclarir la diferència entre treball dins de l'aula, recuperació i reeducació. El treball dins de l'aula consisteix a recuperar uns nens, no ensenyant únicament continguts, sino també donant-los els instruments necessaris que facin possible tot l'aprenentatge. Es creu que no hi ha un mètode universal, però bàsicament s'ha de fer un treball molt dinàmic, tant de lectura com d'escriptura, càlcul,... on el nen es trobi a gust i vagi millorant paulatinament la seva comprensió de la realitat. S'ha de donar molta importància a la part afectiva del nen, proporcionant-li uns mitjans que li permetin manifestar-se lliurement i expressar tots els seus conflictes.

La reeducació suposaria treballar una part molt específica del nen, deixant a part la qüestió d'aprenentatges. La recuperació és treballar amb el nen a fi que arribi a assolir uns nivells concrets, corresponents al seu curs i que per raons d'escolaritat no s'han superat. La recuperació l'ha de fer el mestre.

-No s'arriba a conclusions concretes quant a la titularitat del mestre de l'aula. Es creu necessari donar molta importància a l'actitud front al treball i que no es pot donar a l'últim mestre que arriba a l'escola.

Més endavant (maig 1979), a l'Hospitalet del Llobregat, van celebrar-se també unes Jornades de reflexió i posta en comú de les diferents experiències realitzades fins aquell moment als diferents municipis. Aquestes jornades van sorgir a partir d'un problema administratiu que podia fer perillar la continuïtat del treball portat a terme pels mestres de les aules d'Educació Especial de l'Hospitalet.

Apuntarem a continuació els trets principals de les conclusions de les jornades quant al tema de l'aula d'Educació Especial.

-L'aula d'Educació Especial es considera com un recurs valios amb una doble perspectiva: Com a instrument que permetrà acollir les dificultats dels nens al més aviat possible i que, per tant, actuarà com a element preventiu; i com a instrument de reflexió i de motor de canvi en el conjunt de la institució escolar (relació mestre-alumne individualitzada i basada en la comunicació i coneixement respectiu; ensenyaments que parteixen de la realitat i dificultats de l'alumne,...)

-Quant a la titulació del mestre responsable de l'aula es valora que ha d'ésser un especialista, i s'intenta clarificar les funcions que cal atribuir-li.

-Queda clar l'esforç preventiu que ha de tenir l'aula d'Educació però no es descuida la problemàtica dels darrers cursos, i es planteja la creació d'unes aules-taller per a la segona etapa d'EGB.

-Tot el que fa referència als criteris de selecció i d'organització de l'aula queda "esbosat" i proposat per a un estudi més a fons. No es parla de quines han de ser les problemàtiques abordables des de l'aula d'Educació Especial. Es planteja la necessitat d'una formació específica del professorat d'aules i la necessitat d'un reciclatge permanent i de l'intercanvi entre professionals. Aquest intercanvi queda únicament a nivell d'intenció, ja que no s'arriba a crear.

Aquesta trobades entre mestres, psicòlegs i altres professionals que treballaven al voltant de les aules d'Educació Especial estem convençuts que van representar un moment important en la història de les aules d'Educació Especial. Creiem que van clarificar mínimament les possibilitats en el funcionament i organització de les aules.

Aquest model va servir com a punt de reflexió per a d'altres mestres i professionals que treballaven en aquest camp.

Cal-dir, de tota manera, que en el conjunt de totes les aules de Catalunya va representar un petit gra de sorra, que podia ajudar en la necessitat de clarificació.

Malgrat l'avenç que signifiquen aquests intents de clarificació -sobretot si tenim en compte que, a nivell normatiu, no s'ha arribat ni molt menys a aquest punt- hi ha molts aspectes relacionats amb l'aula d'Educació Especial que encara no estan prou definits. Es per això que encara cal treballar-hi a fons per arribar a la necessària sistematització del funcionament de l'aula.

1.3. El Pla Nacional d'Educació Especial. Els principis de la filosofia d'integració

L'elaboració del Pla Nacional d'Educació Especial va ser una altra tasca de l'INEE, l'any 1978, i creiem que marca un moment dins la història de les aules d'Educació Especial. D'una manera més general, representa un moment important en relació a tota l'educació especial; comença a insistir-se en la necessitat de la integració escolar dels nens amb dificultats.

En aquest apartat pensem que cal emmarcar les línies generals del Pla Nacional d'Educació Especial, i concretament explicitar tot el referent a les aules, i més endavant es comentarà més àmpliament la problemàtica de la filosofia de la integració.

En aquest Pla es remarca el dret dels éssers humans a l'educació es fa responsables d'aquesta educació les entitats públiques i s'especifica que l'educació especial és una modalitat del sistema educatiu general i que, per tant, ha d'impartir-se en les mateixes condicions d'obligatorietat i de gratuïtat que l'educació ordinària.

Els principis fonamentals que el Pla assenyala són:

- a) Normalització dels serveis. Amb aquesta idea vol expressar-se

que les persones deficientes han de rebre les atencions que necessitin a través de les mateixes institucions que la resta de la comunitat.

b) Integració escolar. L'Educació Especial ha de fer-se, sempre que sigui possible, als centres ordinaris del sistema educatiu general; només en els casos excepcionals s'escolaritzarà aquests nens en Centres específics. Aquests centres s'han d'ubicar i estudiar de manera que facilitin la integració dels seus alumnes als centres ordinaris.

c) Sectorització dels serveis. Amb aquest principi es preveu que els deficientes rebin tots els serveis i atencions necessaris dins del seu ambient natural, és a dir, que les necessitats han de satisfer-se al lloc on es produeixen.

d) Individualització de l'ensenyament. S'insisteix que, amb un diagnòstic previ i amb un programa de treball individualitzat qualsevol deficient o inadaptat pot rebre l'atenció educativa necessària i adaptada totalment a les seves necessitats.

Els serveis i equipaments que el Pla preveu que siguin creats a cada unitat territorial són:

a) Serveis d'avaluació, orientació i seguiment educatiu. Aquest servei ha d'estar coordinat estretament amb els serveis sanitaris, socials i educatius del sector. Ha d'ubicar-se dins de la unitat territorial que es determini, en un lloc cèntric i ben comunicat.

b) Servei d'estimulació precoç. Estarà destinat als nens en edat preescolar. El seu objectiu fonamental serà el d'assessorament tècnic als pares i personal de les guarderies infantils.

c) Equips de suport psicopedagògic a l'EGB. Tenen com a objectiu l'atenció educativa dels escolars que presenten problemes d'aprenentatge.

La seva acció s'estén tant als mestres de les aules especials com als de les aules ordinàries. Una altra de les seves funcions serà la d'assessorar les famílies sobre quines han de ser les actituds i conductes que cal seguir. Proposen un equip per a cada 1000 escolars, format per 1 psicòleg escolar i 2 pedagogs terapeutes.

- d) Aules especials integrades. Es preveu que cada grup escolar ordinari amb 8 graus tingui, com a mínim, una aula especial. Assenyala que aquestes aules han d'estar com més integrades millor amb la resta de l'escola. S'especifiquen 3 tipus d'aules o ajudes, per a tal de potenciar la integració als centres ordinaris d'EGB:

- "Integració completa" dins de la classe ordinària mateix, per als casos amb trastorns lleus, amb un servei de suport per al mestre ordinari.

- "Integració combinada EGB/EE", amb assistència parcial a una aula d'educació especial, per als alumnes amb retards o dificultats específiques en una àrea determinada. Aquests alumnes seguiran un programa combinat EE/EGB, d'atenció a les àrees que presentin més dificultat.

- "Integració parcial en aules especials" per als casos més greus, que, encara que no puguin seguir una escolarització normal d'EGB, sí que poden participar en les activitats no docents dels Centres ordinaris.

- e) Centres d'Educació Especial. Relatiu als centres, el Pla indica que cal evitar el seu aïllament físic de la resta de població. La seva capacitat, tipus i nombre serà determinat per les característiques del sector. Relatiu a aquest últim punt, en un dels apartats, el Pla precisa que el 70% de les places de nova creació per a Educació Especial han d'estar ubicades als col·legis ordinaris d'EGB, i així queden només el 30% de les places per a Centres Especials. Aconsella que

tots els Centres Especials existents estiguin coordinats amb els serveis sanitaris del sector.

Els instruments necessaris que assenyalava el Pla per a qualsevol tipus d'actuació amb deficients són "Els equips multiprofessionals" (1). L'INEE proposa la creació immediata, amb l'inici de funcionament del Pla, de 40 equips multiprofessionals, i per a aconseguir-ho es busca la col.laboració de diversos Ministeris (Treball, Sanitat i Seguretat Social, Educació) i Entitats públiques i privades.

L'àmbit territorial per a l'actuació d'aquests equips es fixa com a mitjana en uns 200.000/250.000 habitants, especificant que les províncies amb menor nombre d'habitants tindran el seu propi equip. Estarà bàsicament constituït sobre la participació dels següents professionals: 2 llicenciats en Pedagogia, 2 llicenciats en Psicologia, 1 en Medicina, 2 assistents socials i 1 auxiliar administratiu. Les funcions bàsiques que s'atribueixen a aquests equips són:

- a) Detecció i "despistatge", orientades a la localització de les necessitats dels subjectes que precisin una ajuda especial.
- b) Valoració de les deficiències i apreciació positiva de les potencialitats de cada subjecte, tot realitzant un programa de desenvolupament individualitzat on s'indiquin les orientacions precises per a cada cas.
- c) Seguiment del programa anterior i de les persones implicades en la seva realització: pares, educadors, logopedes,...

Si fem un estudi del que es diu en relació a les aules, veiem que s'explicita una mica la possibilitat d'existència de tipus diferents de funcionament. El Pla Nacional és molt ampli, i recull molts aspectes positius que per ara són només plans escrits.

1) Més endavant s'explicitaran més extensament les característiques actuals d'aquests tipus de serveis, i les seves diferències amb d'altres ja existents.

El desenvolupament de les idees generals que presenta el Pla podrem considerar-lo a continuació, amb l'estudi de la política de la Generalitat de Catalunya envers el tema de les aules, a partir dels traspassos de serveis i funcions de l'Estat a la Generalitat en matèria d'Ensenyament (3 d'Octubre de 1980).

1.4. La política de la Generalitat

Un cop traspassades a la Generalitat de Catalunya les competències en matèria d'ensenyament, la Secretaria General Tècnica del Departament d'Ensenyament es veu en la necessitat de publicar una circular on es contemplin els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial (4 de setembre de 1981).

1.4.1. Els Criteris d'actuació

Estan presidits per la filosofia que contempla el "Plan Nacional de la Educación Especial" del 1978, comentat a l'apartat anterior, van ser publicats en el document "Circular que estableix els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial el setembre del 1.981.

Els principis generals de la circular estan en la línia del dret a l'educació de tots els nens, una accepció molt àmplia de l'Educació Especial (des de trastorns d'aprenentatge a trastorns més greus de la personalitat), la filosofia d'integració a l'aula ordinària dels nens amb dificultats i la necessitat de fer una valoració multiprofessional de les dificultats de l'alumne, entre d'altres.

En aquesta exposició ens centrarem únicament en els apartats que contemplen la normativa en relació al tema de les aules d'Educació Especial (E.E.) a les escoles ordinàries d'EGB.

Defineixen les aules d'E.E. com "una organització funcional que aplegui els recursos, tant humans com tècnics, per a atendre i donar resposta a les necessitats educatives que presenten els alumnes amb un retard global en llur desenvolupament, o amb trastorns específics

que tinguin repercussions importants en llur aprenentatge escolar" (Circular, p. 14). Els objectius bàsics descrits són:

- prevenció educativa (anàlisi de les causes del fracàs escolar i presa de postura)
- màxima integració possible de nens amb dificultats a l'escola ordinària.
- acolliment i atenció als alumnes amb trastorns sensorials, físics o intel·lectuals.

En consonància amb les tres modalitats d'integració explicitades el Pla Nacional, s'admeten i contemplen tres tipus d'atenció a nens amb dificultats dins de l'escola: (1):

- atenció dins de la classe ordinària, sempre que sigui possible:
- atenció a través de sessions d'ajut específic, en grups reduïts d'alumnes: "Integració combinada E.E./E.G.B."
- permanència més continuada a l'aula d'E.E.: "Integració parcial en aules especials".

Fins aquest punt no s'afegeixen idees noves a les que hem valorat en el Pla Nacional, però, a continuació, la Circular explicita el procés d'adscripció dels alumnes a l'aula d'E.E., la problemàtica dels nens de l'aula, l'edat dels alumnes, el nombre d'alumnes que pot acollir, els criteris d'avaluació i la pròrroga de l'escolaritat per als nens que han assistit a l'aula d'E.E. Quant a aquests punts podem assenyalar que queda clar que l'aula atindrà nens de 5 a 8 anys en un nombre no superior a 30 si es tracta d'atenció en petits grups, i no superior a 12/15 si es tracta d'una permanència més continuada a l'aula d'E.E. Creiem que els criteris, quant a la problemàtica que acolliran les aules, queden molt ambigus, explicitant únicament que acolliran alumnes amb un retard global en llur desenvolupament i alumnes amb trastorns específics de tipus físic, senso-

1) Posteriorment (desembre 1982) en el document "Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'aula d'E.E." dels E.A.P. queden especificades les tres modalitats d'aules en A, B i C.

rial, social... que els privin de seguir un aprenentatge ordinari. S'exclouen els nens amb problemes de recuperació escolar i de conducta, i també els afectats d'un retard mental o minusvalues molt greus.

Aquesta gran ambigüitat, referent al tipus de nens que han d'acollir les aules d'E.E., creiem que comporta tant aspectes positius com negatius. D'una banda permet que, segons les necessitats de l'escola, es faci una escala de preferències quant el tipus de nens que hi assistiran (més greus, menys greus...). La part més negativa la valorem en el fet que no remarca clarament quin és l'objectiu primer de l'aula:

- la plena integració a l'aula ordinària de nens amb tot tipus de dificultats.

o bé

- la progressiva integració a l'aula ordinària de nens amb dificultats específiques o globals recuperables.

Estem convençuts que cal fer una explicitació més clara dels tipus de trastorns que ha de tractar l'aula, i també de les prioritats que es donen a cadascun dels grups de problemàtiques.

La circular explícita també els criteris referents a la formació del professorat de les aules d'E.E.; poden ser:

- professors d'EGB llicenciats en Pedagogia, modalitat d'Educació Especial, o Llicenciat/diplomat en Psicologia amb el títol de Pedagogia Terapèutica.

- professors d'EGB especialitzats en Pedagogia Terapèutica

- pedagogs o psicòlegs amb el títol de Pedagogia Terapèutica.

Es comenta superficialment la necessitat d'elaborar programes de treball per als alumnes de l'aula, juntament amb els integrants dels

Equips Multiprofessionals o similars, la necessitat de tenir a l'at-
test material adient i la necessitat de suprimir les barreres arqui-
tectòniques a les escoles que tinguin nens amb minusvalies físiques.

1.4.2. Les estructures de suport a les aules d'E.E.

Actualment, les dues estructures més importants de suport a les aules són: els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) de la Generalitat i els Serveis Psicopedagògics Municipals. A continuació intentarem veure les característiques comuns i diferencials d'aquests dos tipus de serveis. (1)

	SERVEIS MUNICIPALS	SERVEIS DE LA GENERALITAT
Origen dels primers Serveis	Curs 1972-73	Curs 1981-82
Nombre de Serveis 1983	28 equips	12 equips
Dependència econòmica i funcional	Ajuntament. La dependència funcional varia: Ensenyament, Serveis Socials, Sanitat	Generalitat. Servei d'Educació Especial de la Conselleria d'Ensenyament
Composició	Psicòlegs, Pedagogs, Assistents Socials, segons els casos. El nombre total depèn de la política municipal, oscil·lant entre 2 i 9 professionals	Psicòlegs, Pedagogs, Assistents Socials, en un nombre, generalment de 6 persones

1) Aquest quadre comparatiu es va realitzar durant el curs 82-83. Un cop acabat tot el treball, creiem que hi ha hagut canvis notables que aquí no queden recollits. Aquests canvis afecten especialment al nombre d'equips i al seu funcionament i DOG de 20 de maig de 1983, que regula l'actuació i funcionament dels EAPs (Equips d'Assessorament Psicopedagògic de la Generalitat de Catalunya).

Motivació de l'origen	Sorgeixen com a conseqüència de la necessitat sentida pels responsables de la política municipal, educadors i Associacions de Pares, d'intervenir en la millora de la qualitat de l'ensenyament.	Sorgeixen com a conseqüència de l'elaboració del Pla Nacional d'Educació Especial.
Objectiu gral. d'actuació Professional	Incidir d'una forma institucional en la millora del conjunt de l'activitat pedagògica. L'atenció a les AEE i als alumnes es fa des de l'anterior perspectiva.	Atendre als nens i adolescents deficientes i inadaptats. Atenció específica a la problemàtica de l'educació especial. Com a objectiu últim, indirecte, es planteja la incidència en el conjunt de l'activitat escolar.
Criteris d'actuació	Acció institucional, establint prioritats. Acció preventiva. Servei públic exclusivament o prioritàriament a l'escola pública	Prevenició social i educativa. Detecció de problemes. Valoració de Problemes. Canalització dels problemes. Seguiment dels problemes.
Àmbit geogràfic	El Municipi. En algun cas, s'atenen diversos municipis mancomunats.	Comarques de 250.000 hab., compronent diversos municipis. En alguns casos, estan ubicats en un municipi o districte municipal.

Com a estructures de suport també existeixen, actualment, els equips itinerants d'assessorament per a deficiències sensorials, depenents dels Serveis Territorials de la Generalitat (p. ex. GIEI), que són mestres de suport, itinerants, adscrits a l'EAP d'una població o comarca.

1.4.3. Estudi estadístic de la distribució de les aules a Catalunya (1)

L'estudi de les dades facilitades per la Generalitat, quant al nombre d'escoles d'EGB amb aules d'EE, ens permet fer el següent quadre, que després comentarem:

Lloc	nº centres públics	nº centres amb AEE	% centres amb AEE	AEE curs 1981-82	AEE curs 1982/83	Va ria ció
Barcelona província	731	308	42%	371	391	+20
Barcelona ciutat	172	69	40%	113	114	+1
Barcelona prov. total	903	377	41%	484	505	+21
Girona	236	7	3%	2	8	+6
Lleida	267	53	20%	60	61	+1
Tarragona	234	28	12%	4	28	+24
Catalunya total	1.640	465	28%	550	602	+52

1) Aquest estudi va elaborar-se durant el curs 82-83.

D'aquestes dades podem assenyalar que actualment (curs 82-83), hi ha una gran concentració d'escoles amb aula d'EE a la província de Barcelona, amb una gran diferència en relació a les altres províncies. La més desatesa, a nivell d'aules, és la de Girona, amb un índex molt baix (3%) d'escoles amb aula.

A partir de l'estudi d'aquestes dades (2) podríem fer la hipòtesi que és al Cinturó Industrial de Barcelona i a Barcelona ciutat (barris perifèrics) on hi ha més nens amb dificultats, i que és per això que hi ha una concentració tan gran d'escoles amb aula d'EE. De tota manera, creiem que és important assenyalar que, si bé és molt possible que aquesta hipòtesi sigui certa, tampoc no podem saber quina és la raó de la inexistència d'aules a d'altres zones de Catalunya. Això podria ser degut al fet que no hi ha nens amb dificultats, la qual cosa no creiem que sigui del tot certa, o bé que no s'ha fet un estudi real de les necessitats de les escoles d'aquests sectors. És per això, que a la vista de les dades que hem estudiat, creiem molt necessària una planificació real de les necessitats, de cara a dotar dels recursos convenients totes les zones que ho sol·licitin.

Las variacions del nombre d'aules d'EE entre els cursos 81-82 i 82-83 veiem que estan en la línia de dotar d'aules les províncies més desateses fins aquest moment (Tarragona: de 4 a 28), i les que, per les seves característiques de superpoblació, en són més necessitades (Barcelona: de 484 a 505).

Seguint en la mateixa línia que anunciàvem més amunt, creiem que l'increment del nombre d'aules, per al curs 83-84, ha de ser el fruit d'un estudi real de les necessitats. Creiem que possiblement segueixen aquest camí les últimes "Instruccions de la DGEP pel que fa al procediment a seguir per a l'adscripció de professors d'EE a centres públics d'EGB", on es demana un estudi de necessitats abans d'atorgar les aules.

.....

2) S'ha fet també un estudi del nombre d'escoles amb aula, per comarques i districtes.

1.5. Reflexions entorn a la filosofia d'integració que recull la legislació actual

Consultant els avenços produïts a la legislació sobre les aules d'EE als centres ordinaris i valorant la realitat del funcionament de les esmentades aules a la nostra zona (1), constatem una gran divergència entre un i altre medi. Sembla que entre la llei i la realitat hi hagi un divorci permanent. És evident que s'ha avançat en el procés legislador, però moltes vegades la llei s'ha quedat en simples declaracions de principis o en documents amplis, ambigus i imprecisos (Pla Nacional, Circular de la Generalitat), amb una clara falta de planificació coherent amb la realitat escolar.

La legislació està enfocada cap al reconeixement oficial de l'Educació Especial dins del marc educatiu, tant a nivell d'escoles d'E.E. com d'unitats d'EE a escoles d'EGB, i, en principi, mostra interès per la integració del deficient.

La implantació de les aules d'EE va representar un pas important en aquesta integració, però tota la llei està redactada de forma imprecisa, i es transforma, així, en una declaració de bones intencions. No s'especifica clarament per a què ha de servir aquesta integració, o quines sortides tindran els alumnes deficients integrats, o si hi ha una legislació social paral·lela que els ajudi a equiparar les seves oportunitats enfront als altres ciutadans.

Valorem d'una manera negativa que es parli d'integració de nens amb tot tipus de deficiències al procés educatiu ordinari, sense fer prèviament una anàlisi de les necessitats i dificultats que en aquest moment pateixen les escoles ordinàries (algunes de les quals actualment són generadores de "nens problema", si valorem l'alt índex de fracàs escolar.). Insistim que l'Educació Especial ha d'estar planificada dins del sistema educatiu general, i que qualsevol modificació ha de fer-se valorant tot el conjunt del sistema escolar (situació actual de les escoles ordinàries, estabilitat del professorat, fracàs escolar...).

1) Esplugues, Sant Joan Despí, Sant Boi de Llobregat, Sant Feliu de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, barri del Guinardó, Cornellà.

D'altra banda, estem d'acord que és difícil no donar suport a la filosofia d'integració, però, si analitzem amb rigorositat la realitat actual, ens trobem que per ara aquesta idea està molt a la vora de veure's com a utopia. A les lleis elaborades per a potenciar aquesta postura queden clars els principis generals, però no tant els instruments de suport bàsic per a fer-ho realitat. Deixant de banda la dotació dels equips Multiprofessionals (o Equips d'Assessorament Psicopedagògic) i la utilització dels Serveis Psicopedagògic Municipals (en casos aïllats), creiem que abans de parlar d'integració és prioritari realitzar una anàlisi rigorosa de la realitat escolar actual. Com és possible que escoles que en aquest moment estan marginant alumnes, per causes molt variades (excessiu nombre d'alumnes per aula, falta d'homogeneïtat de criteris al claustre, mobilitat anual de les plantilles de mestres, inadequació dels programes al medi socio-cultural on està ubicada l'escola,...) es converteixin, de la nit al dia, per llei o Reial Decret, en centres amb possibilitats d'integració?

Creiem que, si cal arribar a la màxima integració dels nens amb dificultats a l'escola ordinària, cal tenir en compte quines són les possibilitats reals d'integració, en aquests moments, a les escoles públiques ordinàries:

- els nens amb greus trastorns

o

- els nens amb un retard global que, amb una ajuda suplementària, poden ser recuperables i seguir una escolaritat normal, evitant així el fracàs escolar.

Es fa necessària i urgent una veritable llei d'Integració que no contempli únicament els postulats filosòfics, sinó que parteixi fonamentalment d'una anàlisi de la realitat i expliciti les modalitats d'integració i les prioritats, i, sobretot, cal que es doti els centres ordinaris de recursos suficients perquè es pugui fer realitat l'esmentat objectiu.

2. ORGANITZACIO DE L'AULA D'E.E.

2.1. Variants d'aules d'E.E. que contempla la legislació actual

Les aules d'E.E. són un recurs de la institució escolar per a acollir les diferents problemàtiques individuals i incidir en les causes que provoquen la inadaptació o el fracàs escolar.

La manera de donar resposta a determinades problemàtiques és diferent a cada institució. Els objectius s'han d'enllaçar amb la línia pedagògica i s'han d'anar adequant els mètodes educatius a les necessitats específiques i globals del nen. El seu punt de partida s'ha de basar en uns criteris acomodables i revisables anualment pel claustre de professors i l'equip psicopedagògic.

Com a conseqüència d'aquest treball en equip, es podria dibuixar a cada institució un mapa de l'àmbit de l'E.E. seguint els següents criteris:

- .nens que necessiten un suport directe
- .nens que necessiten un seguiment i una programació individual en determinats aspectes, programació portada a terme pel tutor de la classe.
- .Nens que necessiten un seguiment i un suport directe en el marc familiar.
- .nens que necessiten un seguiment més espaiat.

Atenent-nos al tema que ens ocupa, segons el tipus d'alumnes i problemàtiques que s'atenguin a l'aula d'E.E., en trobarem diferents variants. A continuació explicitem el que per nosaltres són actualment els quatre grans tipus.

A- Incidència en un grup permanent. És el que tradicionalment es coneix com a "aula permanent". Aquesta modalitat consisteix en el fet que l'educador especialitzat s'encarrega de portar continuadament un grup reduït de nens amb dificultats, formant així una aula paral·lela a l'aula ordinària.

Aquest tipus de funcionament desencadena múltiples i variades polèmiques, a causa de què per una banda, trobem experiències que no han pogut assolir l'objectiu principal de reincorporació a les aules d'origen i per l'altra, perquè aquesta modalitat posa en joc conceptes bàsics educatius que no sempre s'han pogut analitzar de manera objectiva en el mateix claustre de professors. El que sí que es pot afirmar és que aquesta modalitat tendeix a desaparèixer, pel component de marginació que comporta.

L'aula permanent sols pot posarse en pràctica si la decisió és presa per la majoria dels professionals implicats (claustre, professor d'E.E., equip psicopedagògic...), mai unilateralment, i ha d'anar acompanyada d'una anàlisi prèvia de la realitat institucional i social, així com d'uns objectius clars i definits.

B - Incidència en grups reduïts: És l'aula denominada "mòbil".

El professor d'E.E. estructura el seu treball en sessions setmanals, atenent grups reduïts, el més homogenis possible, fora del grup-classe. Aquesta organització suposa limitar el camp de l'acció de l'especialista a un nombre determinat de nens de la institució escolar, aprofundint principalment en aquells aspectes en els quals presenten més dificultats.

És el model més generalitzat, al qual ens referirem en els diferents punts del treball. La seva valoració és complexa, ja que es cristal·litza de molt variades formes. Les intervencions del Professor d'E.E. són peculiars a cada una de les institucions escolars, i el seu bon funcionament depèn en gran mesura de les coordinacions que estableixin els professionals responsables del nen. La comunicació i coordinació entre el Professor d'E.E. i el Professor

de l'aula ordinària, així com amb la família i la institució escolar, són bàsiques per al bon funcionament d'aquest tipus d'organització.

C - Incidència dins el grup classe: El Professor especialitzat en E.E. incideix directament en el grup classe, complementant les accions del Professor de l'Aula ordinària i actuant com a Professor de suport.

Els objectius de la intervenció com a Professor de suport són:

- .Col.laborar amb els Professors tutors en l'organització, programació i desenvolupament de les classes i valoració de resultats.

- .Ajudar a individualitzar l'atenció i seguiment de tots els alumnes de la classe.

- .Facilitar la introducció de mètodes de treball pedagògic més adaptats a les característiques del nen i el seu entorn.

Per a dur a terme el treball de suport es planteja la necessitat que es vagin assumint un seguit de criteris, d'entre els quals assenyalem:

- .El treball de suport ha de ser acceptat com un plantejament d'escola, de forma que pugui tenir una continuïtat. Això vol dir que cal debatre el tema de la integració, de la diversitat del grup, de l'organització de la classe a nivell de Claustre. No es pot establir una col.laboració ocasional i depenent únicament de l'afinitat d'algunes persones.

- .No es pot introduir la intervenció del mestre de suport amb una acceptació passiva per part del Professor Tutor. Cal com-

.partir la idea pedagògica i els objectius que comporta l'esmen-
tada intervenció.

.Cal fixar amb claredat la programació de la feina que es farà
a l'aula, així com el paper de cada un dels professors.

.S'ha de qüestionar el sentit de propietat de la classe i dels
alumnes.

.Cal realitzar la valoració conjunta del que s'està fent i del
nivell d'implicació dels professors en cada un dels aspectes
que intervenen en l'organització de la classe.

.Existeix el risc de dispersió, a causa de l'escassetat de mit-
jans personals amb què compta l'escola. El nombre d'hores de-
dicades al treball compartit a l'interior de les classes hauria
de ser significatiu, per tal de poder desenvolupar realment
els objectius previstos.

L'adopció d'aquest tipus de model d'intervenció creiem que està jus-
tificada a dos nivells:

Primer nivell: Quin significat té tractar les problemàtiques indivi-
duals dins el grup classe?

- .motivar personalment i escolarment els nens amb dificultats.
- .no parcialitzar les problemàtiques o deficiències
- .Individualitzar els programes escolars.
- .no marginar les deficiències o problemàtiques.
- .evitar la sensació de fracàs escolar.
- .acollir en el moment en què es produeixen els problemes perso-
nals, educatius o d'aprenentatge.
- .no afavorir els mals hàbits escolars desencadenats per conflic-
tes.

Segon nivell: Què pretén una estreta col.laboració entre els respon-
sables del nen amb dificultats?

- .afavorir la coordinació entre ambdós professionals.

- .acollir mútuament els problemes, sense marginalitzar-los ni parcialitzar-los.
- .complementar totes les accions educatives que es realitzen.
- .compartir la responsabilitat i l'angoixa que comporten les dificultats del nen.
- .beneficiar la reflexió, l'anàlisi i la valoració, tant dels nens amb problemes com de la resta del grup, i compensar les dificultats específiques amb aspectes positius.

D - Incidència a partir d'activitats manipulatives: "Aula Taller":

L'experiència de l'Aula Taller no respon a un tipus únic i uniforme d'organització i funcionament, sinó que funciona d'acord amb la pròpia història de cada centre, les necessitats que es van plantejant i la consecució dels seus objectius: integració i motivació dels alumnes amb dificultats del Cicle Superior que tenen dificultats, i servir com alternativa de funcionament d'aquest cicle.

Recollint informació de les diferents Aules-Taller que actualment funcionen, es poden establir uns models que poden servir com a marc de referència per ubicar la tasca de les Aules-Taller al Cicle Superior, i que, com podem veure, es corresponen amb els diferents tipus d'incidència (explicats anteriorment) que es fa des de l'Aula d'E.E.:

Model d'aula fixa: Aquest model està vinculat a la dinàmica de les Aules d'E.E. permanents. Funciona independentment de les Aules ordinàries, amb un professor propi i amb una organització d'acord amb les seves peculiaritats, tant respecte a les matèries com a la distribució d'hores. Participen en aquesta Aula els alumnes dels cursos superiors que, tant a nivell d'aprenentatge com de motivació, no poden seguir el grup classe.

Model d'atenció a grups reduïts unes hores setmanals: Aquest model està vinculat a l'Aula mòbil. Funciona atenent grups d'alumnes una sèrie d'hores setmanals i portant a terme activitats de Taller (manipulatives) i aprenentatges bàsics, que es realitzen de manera puntual o connectats amb les activitats manipulatives de forma globalitzadora.

Model mixt: El professor de l'Aula Taller actua com a coordinador de pretecnologia, plàstica i experiències de tot el Cicle Superior, i al mateix temps atén alumnes a hores, amb les característiques del model anterior.

Model d'Aula-Taller com a dinamitzadora del Cicle Superior: S'atenen totes les classes del Cicle, coordinant tots els professors en un projecte comú. Funciona a partir de programacions tipus, que es desenvolupen de forma globalitzadora, en base a centres d'interès. Les activitats que es porten a terme són les que es deriven de l'organització del funcionament: centres d'interès globalitzats on es connecten els aprenentatges.

Després d'haver analitzat els diferents tipus d'Aules d'E.E. i les seves variants, ens trobem amb la polèmica qüestió de si l'Aula d'E.E. és integradora o marginadora dins l'escola ordinària. Aquesta qüestió ens duu a reflexionar davant la situació real amb què ens trobem diàriament, a les escoles on hi ha Aules d'E.E.

Com hem pogut veure en analitzar les diferents modalitats d'actuació dins el treball d'E.E. a les escoles, hi ha experiències més integradores que d'altres, però el que sí que es pot constatar és que totes parteixen d'un objectiu comú i fonamental, que es basa en el treball per a la integració escolar i personals dels nens amb dificultats. Per tant, el que poden afirmar és que l'Aula d'E.E. és l'element amb què compta la institució escolar per a afavorir la integració o, almenys, per a afavorir la no desintegració dels alumnes amb dificultats. Cal aclarir que quan parlem d'integració ens referim únicament a aquells nens amb un retard global tal que, amb una ajuda suplementària, poden ser recuperables i seguir una escolaritat normal, evitant així el fracàs escolar.

Actualment és prematur parlar de la integració a les escoles ordinàries dels nens amb trastorns més greus. En el punt 1.4. del treball ja fèiem unes reflexions sobre la filosofia d'integració que recull la legislació, i, a risc de ser reiteratiu, pensem que, donada

la situació actual de les institucions escolars i els pocs recursos amb què compten, no es pot iniciar adequadament el procés d'integració d'aquests nens.

Es evident que el problema de la integració del deficient és inseparable de la renovació del sistema educatiu. Això comporta que l'escola ha de passar del sistema competitiu, on és únicament transmissora de continguts a una educació formativa que desenvolupi la formació integral del nen i que li serveixi per a la vida. A més, no podem oblidar que hi ha alguns aspectes imprescindibles perquè es realitzi una bona integració. Alguns dels més importants són:

.Reducció del número de nens per aula. La integració d'un nen amb deficiències ha de comportar la disminució d'un nombre determinat de nens.

.El procés d'integració s'ha de realitzar en els primers nivells d'escolarització.

.Augment del número de professorat, d'acord amb les necessitats de cada centre. La classe on hi hagi un nen en procés d'integració tindrà l'ajut d'un professor de suport, que reforçarà el treball del grup classe.

.Creació de serveis mèdic-sòcio-psicopedagògics que col·laborin activament amb els ensenyants per a portar a terme el procés d'integració.

.Supressió de les barreres arquitectòniques i condicionament dels edificis escolars per a poder fer la integració.

.Reforma dels sistemes de formació del professorat, contemplant el treball amb la diversitat.

2.2. Característiques diferencials dels alumnes atesos per les Aules d'Educació Especial

2.2.1. Reflexió entorn a les causes de la inadaptació escolar

En una primera aproximació des de l'òptica de nens "afectats" de fracàs o inadaptació escolar, podríem establir una categorització inicial de **potencials candidats a necessitar ajuda específica**.

.Alumnes que presenten endarreriments escolars respecte al seu grup normatiu, endarreriments que els fan pràcticament impossible seguir la major part dels continguts cognitius propis del seu curs. L'etiologia d'aquests endarreriments pot ser múltiple:

- absència o molt deficient escolaritat.
- fracàs o endarreriment considerable en les primeres fases del procés escolar (lecto-escriptura, càlcul...)
- "estancament" o dificultat en l'assimilació dels continguts progressivament més abstractes.

.Alumnes que presenten problemes caracterials o de personalitat; aquests problemes es manifesten en trastorns de conducta i, d'alguna manera, deriven en endarreriment escolar.

.Alumnes afectats de dèficits específics (llenguatge, psicomotricitat, percepció, atenció...) que poden dificultar el normal procés d'aprenentatge.

En segon lloc, i atenent les **causes motivants dels dèficits**, presentem una altra possible classificació:

.Alumnes afectats de circumstàncies sociofamiliars molt deficitàries respecte als patrons i valors propis de la cultura escolar, amb el conseqüent endarreriment escolar:

- Deficiències alimentàries, higièniques, de vivenda.
- Desestructuració de l'ambient familiar: pares separats, abandonament familiar, alcoholisme...

-Infraestimulació social: analfabetisme, superabundància de fills...

-Infravaloració de la cultura escolar

.Alumnes que han sofert les conseqüències d'un model escolar que ha generat la inadaptació al mateix:

-Inadequació dels continguts i mètodes didàctics.

-Absència d'una "línia d'escola" que considerés les capacitats inicials dels alumnes.

-Carvi i desconexió entre el professorat.

-Desajustament entre els objectius i els valors del Centre escolar i els dels alumnes.

-Incapacitat o impossibilitat d'acceptar la diversitat entre l'alumnat.

.Alumnes amb deficiències personals (intel·lectuals o de personalitat, globals o parcials) que presenten problemes d'assimilació dels continguts.

Aquestes causes, la conseqüència de les quals és sempre l'endarriment escolar, poques vegades es presenten aïllades, i resulta molt difícil realitzar un diagnòstic que no les tingui en compte.

2.2.2. Criteris de selecció per a les aules d'E.E.

En un primer moment i en absència dels elements correctors que més endavant mencionarem, l'únic criteri selectiu és l'opinió del professor de l'aula ordinària, més o menys contrastada amb la del professor de l'aula d'E.E. i tenint com a límit la disponibilitat de dedicació d'aquest últim.

En aquesta primera fase, la demanda de l'escola és molt dispersa, tant en relació als cursos que l'aula ha d'atendre (des de preescolar fins al final de l'E.G.B.) com en relació a la problemàtica detectada (deficiències intel·lectuals, endarreriments escolars simples, problemes de comportament) i com en relació a la proporció

d'alumnes que l'aula hauria d'atendre; tot això en funció, principalment, del criteri i dedicació professional del professor.

Diferents factors van contribuir a racionalitzar els criteris de selecció dels alumnes que han de ser atesos a les aules d'E.E.

.A mesura que s'aconsegueix l'especialització i estabilitat dels professors titulars de les aules d'E.E., millora el plantejament dels objectius, l'anàlisi i valoració del treball a fer a les aules d'E.E.

.La intervenció dels equips psicopedagògics de suport a les escoles i/o a les aules d'E.E. (En un primer moment els equips municipals, i posteriorment també els de la Generalitat).

.La reflexió conjunta dels claustres de professors.

.Les normatives que van elaborant els estaments oficials responsables de la regulació de les aules d'E.E.

Els criteris de selecció d'alumnes que podran ser atesos a les aules d'E.E. han d'anar estructurant-se entorn d'aquestes idees:

- a.- És preferible l'atenció preventiva, com més d'hora millor, dels dèficits o endarreriments escolars. Cada vegada queda més justificada la dedicació als alumnes del Cicle Inicial, i es qüestionen els resultats aconseguits amb el treball efectuat amb alumnes dels Cicles Mitjà i Superior.
- b.- Cal fer una progressiva distinció entre reeducació i recuperació. Aquesta distinció, conceptualment complexa i no poques vegades confusa, es va concretant en vincular la recuperació amb els aprenentatges pròpiament escolars, i reservant la reeducació per a dèficits instrumentals bàsics (llenguatge, psicomotricitat, aspectes espai-temporals ...). Les funcions de recuperació han de ser responsabilitat del professor de l'aula ordinària. (Veure més endavant punt 2.3.3.)

c.- És necessari establir criteris objectius de diagnòstic. Aquest diagnòstic no aboca necessàriament a l'administració de les clàssiques proves psicomètriques. Es van elaborant elements de recollida de dades sociofamiliars, pautes d'observació, seguiments sistemàtics dels alumnes des dels cursos de preescolar, proves més o menys estandaritzades que tenen més en compte els processos d'assimilació de coneixements que no els resultats d'aquests processos, etc...

d.- El procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, amb tots els seus pressupòsits, cal considerar-lo particularment important per les seves conseqüències en l'escolarització posterior. Per tant, cal dedicar-hi els esforços pertinents per part dels professors, tant de l'aula ordinària com de la d'E.E.

e.- L'aula d'E.E. no pot assumir els problemes caracterials o de personalitat. Cal que siguin els serveis especialitzats en aquesta problemàtica els que se'n facin càrrec, i que s'estableixin sistemes de comunicació i coordinació entre aquests serveis i l'escola.

Finalment, i donada la situació actual en què es troben la majoria de les escoles, podríem assenyalar, com ja hem comentat anteriorment, que els criteris de selecció es poden estructurar entorn a dues idees bàsiques:

-tipus de problemàtica

-edat

D'una banda, creiem que l'aula ha d'atendre prioritàriament els dèficits instrumentals bàsics que puguin solucionar-se en un termini de temps breu (una mitjana de 2 anys d'entrada a l'aula d'educació especial). De l'altra banda, l'aula hauria d'acollir en primer lloc els nens del Cicle Inicial.

2.3. El procés d'ensenyament - aprenentatge a l'A.E.E.

2.3.1. Valoració de la situació inicial dels alumnes

De manera prèvia a la intervenció pedagògica amb alumnes que necessiten una atenció específica, és necessari recollir una sèrie de dades que considerem importants a fi d'arribar a tenir un coneixement el més complet possible del nen i les circumstàncies que l'envolten.

En realitat, molt del que es dirà en aquest apartat referit a l'Aula d'Educació Especial s'hauria de realitzar de manera normativa amb tots els alumnes del centre escolar al moment d'incorporar-s'hi. Això facilitaria el coneixement i la detecció de casos i a la consegüent presa de decisions, tant en el marc de l'escola com al seu entorn (contactes amb la família, centres especialitzats, etc.).

Podríem enumerar les següents dades:

- A) Anamnesi o història personal i situació familiar fins al moment d'incorporació a l'escola.
- B) Historial mèdic
- C) Historial escolar, previ a la incorporació a l'escola actual
- D) Situació actual psicopedagògica

Intentarem desenvolupar breument cadascun d'aquests apartats:

A) Anamnesi o història personal

Es convenient recollir en aquests moments tots aquells aspectes sociofamiliars que permetin obtenir informació sobre aquests grans temes:

- Situació familiar (persones que conviu amb el nen, nombre de fills, recursos econòmics, nivell cultural...)
- Història del nen: embaràs, part, malalties infantils, evolució psicofisiològica (gateig, primeres passes, primeres paraules); impressions familiars sobre el desenvolupament i estat del nen.

-Conductes, hàbits i pautes educatives: del menjar, vestir-se, control d'esfínters, premis i càstigs, "rabiets", conversa, utilització de les estones de lleure, relació amb germans i familiars en general, etc.

B) Historial escolar, previ a l'incorporació

Afortunadament, cada cop és més freqüent que els alumnes que inicien l'escolaritat hagin assistit abans a guarderies o parvularis -públics o privats-. I cada cop és també més habitual que aquests centres elaborin informes sobre les aptituds i actituds dels alumnes i la seva evolució amb una certa periodicitat. És molt important que l'escola reculli aquesta informació, que li serà molt valuosa per al treball inicial, i també a efectes de primeres hipòtesis diagnòstiques.

Cal dir el mateix d'aquells alumnes que s'incorporen al Centre en etapes posteriors de l'escolaritat, si bé aquesta informació està més estandaritzada. Els informes escolars que completen la esqüeta informació de resultats finals -insuficient, suficient, notable, excel·lent- i que es refereixen a la realitat global de l'alumne -intel·lectual, social, personal- són imprescindibles. En el cas que no hi hagi informació sobre la història escolar, seria convenient poder realitzar-la a través de contactes amb els educadors anteriors, o en el cas d'absència, amb la pròpia família.

D) Situació actual psicopedagògica

La recollida sistemàtica de dades i observacions sobre l'actuació dels alumnes en situació escolar aporta la millor i més rica font d'informació sobre les aptituds i les possibilitats educatives, en funció de l'edat i de les característiques personals, i també de la situació del grup en què s'inscriu l'alumne.

La detecció de la situació actual psicopedagògica ha d'aconseguir aquests objectius:

1. Esbrinar el bagatge cognitiu: "Què és el que sap?"

.Discriminació de formes, colors,...

.Domini dels conceptes bàsics espacials (lluny-a prop, dalt-baix, dins-fora, etc), quantitatius (molt-poc, quelcom-res, gran-petit...), temporals (abans-després, ahir-demà,...)

.Domini del llenguatge:

A nivell comprensiu-receptiu: comprèn el que se li diu, compleix ordres...

A nivell productiu: Se l'entén quan parla, construeix frases, articulació de les paraules...

Si està iniciat en la lecto-escriptura: reconeixement i discriminació de les lletres, paraules, comprensió lectora...

.Domini lògic-matemàtic

Reconeix quantitats i conceptes. Assimila quantitat amb nombre, sap comptar oralment. Reconeix grafies escrites. Reprodueix les grafies. Sap sumar amb objectes, nombres...

.Domini psicomotriu

Control del propi cos i de les seves diverses parts.

2. Esbrinar els processos cognitius: "Com sap el que sembla saber?".

Aquest és un aspecte molt important de la funció diagnòstica, vinculada als processos mnèmics o mecanismes mentals de què disposa l'individu que explorem. Té relació amb els aspectes comprensius, més que no pas amb els mecànics o rutinaris, i ens poden donar pistes segures de l'actuació pedagògica futura. Ho podem descobrir utilitzant diversos recursos: demanar al nen que digui el que fa en veu alta, fer-li pretuntes de l'estil: "Digues com ho has fet" o bé "Com ho has sabut?" o "Com ho explicaries a un altre nen?".

3. Esbrinar la capacitat d'aprenentatge

Sens dubte, la funció diagnòstica en l'AEE queda molt limitada si únicament ens diu el que el nen examinat és o no és capaç de realitzar o produir en el moment de l'exploració. El seu objectiu últim és poder elaborar pautes d'actuació pedagògica

o objectius pedagògics. Aquests objectius cal construir-los a partir de les disponibilitats actuals dels alumnes. Actualment, noves investigacions sobre el diagnòstic psicopedagògic intenten definir millor les possibilitats d'aprenentatge dels alumnes diagnosticats.

En aquest moment resulta imprescindible l'observació sistemàtica dels processos d'aprenentatge que duen a terme els alumnes, observació que de vegades permet modificar i/o enriquir el diagnòstic i pronòstic inicials.

A continuació voldríem assenyalar la necessitat que tota aquesta informació, imprescindible en el cas d'haver d'iniciar qualsevol tipus d'intervenció especial, hauria d'acompanyar el "curriculum escolar" de tots els alumnes. Els professors, en iniciar un nou curs escolar, podrien comptar amb una informació rica de la situació dels alumnes de cara a la programació del seu treball i al coneixement individualitzat dels alumnes. L'Administració hauria de dotar als Centres Escolars i als Professors dels instruments per a poder realitzar i actualitzar totes aquestes dades, per tal que la informació resulti eficaç.

Esperant que arribin els instruments d'una manera generalitzada, són ja nombrosos els Centres escolars que van regulant la recollida d'informació. Ens permetem enumerar una sèrie de dades importants, a tenir en compte per a cadascun dels quatre apartats enumerats anteriorment:

1. Les dades assenyalades a l'apartat A (Anamnesi o història personal) són recollides en impresos elaborats pels professors dels cursos de preescolar a través d'una entrevista amb els pares; aquesta entrevista a la vegada, constitueix el primer contacte oficial de l'escola amb les famílies dels nens recentment ingressats al centre. Resulta preferible que aquesta informació sigui recollida mitjançant una entrevista en lloc de sol·licitar les dades per escrit. Aquesta preferència es basa no només en la incapacitat d'algunes famílies de mitjans desfavorits de respondre

adequadament a la demanda que se'ls fa, o a la suspicàcia que determinades qüestions poden suscitar, sinó també per la quantitat de matisos que revela una entrevista i per la possibilitat d'una primera orientació familiar sobre temes que més endavant hauran de treballar-se: hàbits, relació pares-fills, problemes específics, etc.

Molts educadors de cursos posteriors poden aprofitar aquesta primera entrevista amb les famílies dels seus alumnes i actualitzar aquesta primera informació: si s'han augmentat el nombre de components de la família, si s'han modificat situacions enunciadades anteriorment (control d'esfinters, gelosia,...) o han aparegut noves circumstàncies que poden preocupar.

2. Amb referència a l'apartat B (Historial mèdic), gràcies a la generalització de les revisions mèdiques escolars, convé que l'Equip Mèdic corresponent, o en alguns casos el professor, s'interessin pel compliment de les observacions o indicacions donades pels facultatius.
3. En relació a l'apartat C (Historial Escolar), cal valorar molt positivament el canvi que es va introduint a les escoles, en el sentit de proporcionar a les famílies i al propi centre un informe que relata el procés d'aprenentatge que va seguint l'alumne. En la mesura que aquests informes constaten la realitat personal, constitueixen un font imprescindible d'informació.
4. Referint-nos a l'apartat D (Situació actual psicopedagògica), tot el temps que a principi de curs s'utilitzi per a comprovar els aspectes enumerats, servirà sens dubte per a assentar les bases d'una acció educativa eficaç. No sempre és necessari aplicar proves estandaritzades. Cada professional pot elaborar els ítems que més li interessin per a planificar el seu treball, i al mateix temps tenir punts de referència per a valorar tant el progrés dels seus alumnes en les àrees més baixes, com la seva pròpia acció professional. A l'apartat 3.3.3. poden trobar-se alguns llibres que ajudin en aquesta tasca diagnòstica.

Un cop recollida tota la informació enumerada fins a aquest moment de manera breu, es podrà analitzar l'estat de l'alumne, tenir una visió global de la seva problemàtica, el tipus i grau de dificultat que presenta, i podrà establir-se el programa a seguir o l'ajuda específica que caldrà que rebi. En alguns casos serà necessari un reconeixement i diagnòstic més exhaustiu i especialitzat. Caldrà doncs, posar-se en contacte amb els Centres de Diagnòstic de la zona en què visqui el nen.

2.3.2. Formulació d'objectius educatius. La programació

En aquest punt volem remarcar un altre cop que els objectius educatius de l'Educació Especial no han de ser gaire diferents dels objectius de l'Escola en general. Precisament per això es constata que, com més elaborats tingui un Centre escolar els seus propis objectius a aconseguir (en l'ordre intel·lectiu, afectiu i social), la problemàtica de l'Educació Especial estarà més ben assumida.

a) Objectius prioritaris de l'Escola en relació a l'E.E.

1. **Dur a terme una labor de prevenció** en relació a les causes relacionades amb el fracàs escolar dels alumnes. Aquesta labor preventiva ha de dur-se a terme mitjançant:

- El seguiment constant de l'evolució psicopedagògica dels alumnes (veure les raons esmentades en l'apartat 2.3.1.). Això permetrà la detecció precoç de possibles desajustaments i programar les accions precoces corresponents.

- El contacte freqüent amb les famílies de tots els alumnes, particularment dels que presenten problemes específics, amb la finalitat d'ajustar el tipus d'intervencions educatives.

- L'anàlisi i revisió de la pedagogia pròpia del Centre: continguts, programacions, col·laboracions, materials, etc., amb la finalitat d'adequar com més millor els objectius de l'ensenyament a les capacitats dels alumnes.

2. **Aconseguir la màxima integració possible** de tots els alumnes, inclosos els que presenten trastorns en la seva evolució que

els impedeixen un bon aprofitament de tot el procés d'aprenentatge. Aquest objectiu integrador portarà a establir, o revisar, les modalitats d'actuació en el camp de l'E.E.

b) Objectius propis de l'A.E.E.

Resulta difícil poder establir quins són aquests objectius, ja que cal que s'adeqüin a cada institució en particular i a cada individu, en relació amb la seva edat, nivell, tipus de problemàtica. En segon lloc, aquests objectius depenen estretament de la modalitat de funcionament de l'A.E.E. a cada centre, tal com ja s'ha explicat en l'apartat 2.1.

De tota manera, creiem necessari assenyalar la conveniència que s'estableixin els següents objectius:

1. **Objectius generals**

-Assegurar que els alumnes atesos s'integrin adequadament en el procés escolar: socialment, afectivament, escolarment, fomentant els hàbits d'estudi, en la mesura de les seves possibilitats.

-Procurar la col.laboració familiar en aquest procés

-Intentar la coordinació dels professionals que coneixin el nen: altres mestres, metges, terapeutes, ...

2. **Objectius específics i la programació corresponent:**

En funció del diagnòstic realitzat, ha de concretar-se:

a) El que es pretén aconseguir

- . en l'àrea emocional-afectiva
- . en l'àrea psicomotriu
- . en l'àrea del llenguatge
- . en l'àrea lògico-matemàtica ...

b) Les fases o etapes de consecució dels objectius

c) El marc d'actuació: On es durà a terme el treball: la classe ordinària, en petits grups, individualment, en centres especialitzats,...

d) Quines persones hi intervindran: El professor-tutor de l'aula ordinària, el professor d'A.E.E., d'altres professors de l'escola, la família, algun terapeuta,...

e) El temps de dedicació: nombre d'hores setmanals o diàries, en quins moments del dia,...

f) El material didàctic que es necessitarà (creació o reproducció)

g) Plaç previsible de duració del programa

2.3.3. Criteris generals sobre la metodologia de treball a l'A.E.E. La reeducació.

Tenint en compte que el treball professional a l'A.E.E. és susceptible d'adoptar diferents modalitats, en funció, principalment, de les característiques del Centre, dels educadors responsables de l'E.E i dels alumnes que cal atendre-hi (veure l'apartat 2.1.), cal assenyalar que també la metodologia de treball pot ser variable.

a) Quan el professor d'A.E.E. actua com a mestre de reforç de l'aula ordinària:

En aquest cas el mètode de treball s'emmarca dins de la metodologia pròpia d'una aula ordinària, en la qual la col.laboració dels dos educadors pot arribar a ser de total corresponsabilitat.

Com a fruit de la necessària col.laboració en la programació prèvia al desenvolupament de les classes, es concreta el paper de cada educador en l'exposició dels temes i en l'atenció que caldrà donar als alumnes. Ambdós educadors acorden la **frequència i intensitat** del suport. No cal necessàriament que el mestre de l'A.E.E. es dediqui en exclusivitat a atendre els nens amb problemes específics. Sembla ser fins i tot desitjable que no sigui així. En primer lloc, per tal que no es produeixi a l'interior de la classe una polarització dels alumnes cap a un determinat professor. En segon lloc, perquè no és possible la total permanència d'un mestre de suport a l'aula ordinària.

Ambdós educadors han de decidir la **possible agrupació** dels alumnes a l'hora de realitzar activitats, a fi de facilitar el suport. Igualment han d'acordar la conveniència de proporcionar **material diferenciat**, segons les necessitats i capacitats. O també crear **activitats alternatives**, que diversifiquin el treball a realitzar pels alumnes i facilitin determinades atencions.

- B) Quan el professor d'A.E.E. treballa amb grups mòbils a través de sessions periòdiques amb grups de nens, fora de l'aula ordinària. Igualment es fa aquí imprescindible la col.laboració estreta amb el mestre-tutor. Els alumnes que presenten dificultats específiques o un retard evolutiu generalitzat abandonen la seva classe periòdicament per treballar aquests aspectes deficitaris; és la funció de la reeducació.

Els objectius de la reeducació són els de crear o potenciar els instruments o funcions intel.lectuals que constitueixen els requisits previs a l'adquisició de coneixements, donant al nen la suficient auto-estima i seguretat que li permetin afrontar situacions difícils, situacions que requereixin abandonar esquemes d'accions i pensaments anteriors per elaborar-ne de nous i més evolucionats. Es tracta de proporcionar-li els mitjans a través dels quals prengui consciència, d'una forma positiva, de les seves capacitats i de les seves dificultats o limitacions, i potenciar una actitud de lliure expressió, recerca i investigació.

Massa freqüentment s'utilitzen de manera indistinta els termes de reeducació i recuperació. Des de la nostra òptica, la recuperació caldria aplicar-la a retards en el procés escolar, o a reestructurar conceptes mal assimilats. Precisament per això, s'aplica millor a l'atenció que es dona als alumnes de cicle mitjà i superior. Les funcions intel·lectuals que caldria atendre a les sessions de reeducació serien:

- aspectes psicomotrius: domini del cos, en general, motricitat fina, grafia,...
- aspectes psicolingüístics: desenvolupament del llenguatge, estructuració de frases, vocabulari, articulació, discriminació fonètica,...
- desenvolupament del pensament i raonament, capacitat de relacionar, de generalitzar,...
- orientació en l'espai i el temps
- atenció, concentració en la tasca a desenvolupar...
- aspectes perceptius: visuals, auditius.
- memòria
- aspectes psicoafectius lligats a les funcions intel·lectuals

Si bé, i en funció del diagnòstic previ, la reeducació cal que tingui molt en compte els objectius concrets a desenvolupar, serà necessari tendir a treballar de forma globalitzadora, a partir dels interessos dels nens o grup de nens amb què es treballa. La reeducació ha de basar-se en la comunicació i en la relació amb el grup i amb el mestre. Aquest és un element molt important en el treball de l'A.E.E., ja que a l'aula ordinària és difícil d'aconseguir, per l'excessiu nombre d'alumnes.

El professor portarà un control i registre de les activitats del grup, que vindran determinades pels objectius a treballar. Aquest registre i la seva anàlisi donaran la pauta per a l'avaluació i programació de futures activitats.

Com a criteris bàsics sobre la formació i funcionament dels grups de reeducació recollim els següents:

- Els grups seran com més homogenis millor, quant a la seva problemàtica, nivell evolutiu i edat cronològica.
- Estaran compostos per un màxim de sis nens, i amb un total de 25 alumnes per reeducador.
- La freqüència de les sessions oscil·larà, segons les necessitats, entre 2 i 5 sessions setmanals. Es procurarà que, en permetre que aquests alumnes tinguin unes sessions de reeducació, no perdin altres oportunitats de seguir el ritme normal de la classe, tant a efectes d'integració com en relació als aprenentatges que pugui seguir a l'aula ordinària.
- Sembla aconsellable que la reeducació duri almenys un curs escolar per tal de poder consolidar els avenços aconseguits.
- La reeducació, ateses les prioritats de l'escola, prosseguirà:
 - .mentre les capacitats intel·lectuals i instrumentals de l'alumne no hagin assolit el nivell esperat per a la seva edat.
 - .mentre la reeducació proporcioni beneficis notables i continuï essent la indicació adequada, donada l'evolució de l'alumne.
- Hauria d'establir-se un període màxim de duració de la reeducació, que podria xifrar-se en dos anys. Pensem que, si durant aquest termini no s'ha aconseguit una mínima integració a l'aula ordinària, caldrà replantejar-se'n l'orientació.

2.3.4. L'avaluació

a) Objectius de l'avaluació

La funció de l'avaluació està doncs estretament lligada a la programació d'objectius educatius, i en cap cas no és la seva pretensió la de controlar o etiquetar, sinó facilitar l'aprenentatge de l'alumne.

L'avaluació a l'aula d'educació especial es proposa:

- conèixer l'adequació dels mètodes i materials utilitzats per a aconseguir uns objectius educatius determinats.
- ensenyament-

-conèixer el grau d'aprofitament per part del nen, l'adaptació al seu nivell evolutiu, la motivació vers l'aprenentatge i les dificultats que se li plantegen -aprenentatge-

-a partir de l'avaluació es podrà modificar, si cal, la metodologia, tècniques i material, readaptant-la al nivell i característiques del nen i/o del grup.

-tanmateix l'avaluació permetrà conèixer la interrelació dels membres del grup d'educació especial, i ens proporcionarà elements per a introduir els canvis necessaris en la formació dels grups de reeducació.

-determinar el final de la intervenció del mestre d'educació especial i la reintegració total a l'aula ordinària, amb o sense suport o algun tipus de programació específica addicional.

b) Periodicitat de l'avaluació

A l'igual que en el procés educatiu ordinari, l'avaluació serà **constant**, de manera que el mestre d'educació especial pugui saber en cada moment quina és la situació del nen, com treballa, fins on arriba, i quines dificultats té, programant, en fi, pas a pas, de forma gradual, els objectius que el faran avançar. D'aquesta manera s'evitarà d'una banda, el desànim per una tasca massa difícil, i, d'una altra, l'avorrimment i el desinterès que origina un treball massa fàcil.

En moments claus es poden realitzar avaluacions puntuals que ens informin de la situació en aquell punt del procés.

c) Eines

L'observació permanent és l'eina més eficaç. Aquesta observació pot prendre la forma d'un registre de les tasques de l'alumne, a més de la carpeta o dossier on es reculli el material treballat.

En aquest registre hi poden figurar pormenoritzades les dificultats i avanços, l'estat d'ànim i la reacció davant dels treballs. També es pot portar un seguiment de les actituds i incidents del grup.

Un altre element d'avaluació és l'observació sistemàtica amb pautes, i els qüestionaris, orals o escrits o exàmens. Aquesta tècnica dels exàmens és un element útil, en ocasions, per la seva objectivitat.

Tenint en compte que moltes vegades els objectius educatius vénen expressats en termes conductuals, cal distingir entre **avaluació de les conductes**, tals com coneixements, aptituds capacitats i **avaluació de processos mentals i actituds** davant l'aprenentatge.

d) Responsable del seguiment i de l'avaluació

Cal distingir entre diferents moments en l'assistència a l'aula d'educació especial:

a) L'elaboració del programa d'objectius, tècniques i activitats reeducatives. El responsable de l'aula, juntament amb el tutor i l'equip psicopedagògic de suport, determinaran unes línies o pautes d'avaluació. Els pares intervindran en els aspectes referents als hàbits a treballar o estimular en la família.

b) Durant el treball reeducatiu, el mestre d'educació especial, en col.laboració amb el tutor si es tracta de modalitat de mestre de suport, farà el seguiment i les avaluacions continuades.

c) En finalitzar el període programat es tornaran a reunir tots els professionals, per valorar els resultats del treball i plan_{te}jar una nova orientació.

e) Informació a pares. Registre a l'escola

De la mateixa manera que a les altres activitats que desenvolupa el

nen a l'escola, els pares necessiten saber què fa el nen a l'aula d'educació especial, com ho fa i per què.

La informació ajudarà als pares a conèixer millor el seu nen, les seves dificultats, els seus avanços.

Aquesta informació pot englobar-se amb la que habitualment es transmet, i pot ser donada a través de trobades periòdiques, reunions, o mirant les pròpies produccions del nen: àlbums, manualitats, quaderns...

Per un millor coneixement del nen és també útil guardar un registre amb les programacions i avaluacions en educació especial.

ESQUEMA DEL PROCÉS EDUCATIU EN L'AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL.



3. RECURSOS QUE REQUEREIX EL FUNCIONAMENT DE L'AULA D'EE

3.1. El mestre de l'aula

3.1.1. Especialització que es requereix

A l'inici, quan les primeres aules d'Educació Especial van començar a funcionar, no existia cap tipus de programació, pautes o línia de treball. Tot es basava en el voluntarisme i motivació del professorat.

Més endavant, l'Administració va organitzar uns cursos de "Pedagogia Terapèutica", convocats pel Ministeri d'Educació.

Aquesta especialització va començar a estendre's i a consolidar-se, no tant per la seva qualitat en la formació del professorat de les aules d'educació especial, sinó més aviat com a vehicle a través del qual es podia obtenir una mobilitat a nivell dels concursos dins de l'àmbit estatal.

Actualment, les formes oficials d'accés a l'aula d'educació especial són diverses (segons la circular que estableix els criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial):

- a) Professors d'EGB especialitzats en Pedagogia Terapèutica.
- b) Professors d'EGB llicenciats en Pedagogia, modalitat d'Educació Especial, o llicenciats en Psicologia amb el títol de Pedagogia Terapèutica.
- c) Pedagogs o Psicòlegs amb el títol de Pedagogia Terapèutica.

Com veiem, l'esmentat curset és la condició necessària i imprescindible en qualsevol de les modalitats d'accés. Tenint en compte que, pel seu enfocament i continguts, aquest curset no el considerem l'instrument vàlid que proporcioni la formació necessària per a treballar en aules d'E.E., cal fer un seriós replantejament sobre el tipus d'estudis que garanteixin un bon exercici de la professió en aquesta especialitat.

A tot això s'afegeixen les dificultats de la programació del curs de Pedagogia Terapèutica, que està dirigit indistintament a professionals amb experiència d'anys en aules d'educació especial, i que volen consolidar la seva situació, i a mestres que treballen en altres àrees de l'ensenyament.

Del que s'ha dit es despren que les actuals formes d'accés deriven d'una situació en què, sense cap tipus de reflexió a nivell professional i polític sobre el significat de l'educació especial, la formació necessària ha quedat reduïda a un simple paper burocràtic.

Les conseqüències d'aquesta situació, visibles a la realitat i no previstes per l'Administració, són:

- a) un estat d'esgotament i confusió entre els professionals que, portant uns anys treballant a les aules d'E.E., esperen sense cap certesa poder realitzar el curset que els garantirà l'exercici de l'ensenyament en l'àrea que prèviament havien seleccionat;
- b) Un desaprofitament de recursos humans i materials, ja que molts dels que faran el curset no l'aplicaran en la seva pràctica docent, en fer-lo per motius que no tenen res a veure amb la capacitat professional.
- c) En alguns casos, és possible que l'única formació específica de què disposarà el mestre de l'aula d'E.E. serà l'esmentat curset. En aquesta ocasió ens trobarem davant d'una manca

de preparació per a abordar el treball amb nens que tenen dificultats.

- d) Una desorientació, per part del claustre, sobre les funcions de l'educador especialitzat i sobre la seva formació professional, el que provoca, en ocasions, una sensació de desvaloració de la tasca del mestre d'E.E.

De l'anàlisi de la situació actual, de les diferents formes d'accés a l'aula d'E.E. i de les conseqüències negatives que se'n desprenen, considerem absolutament necessari iniciar una reflexió sobre la formació d'aquests professionals, al voltant d'una sèrie de qüestions que considerin globalment la situació dels que estan exercint, així com les vies que en el futur han de possibilitar la professió de l'educador especialitzat.

Això implicarà un replantejament a realitzar des de l'Administració Central o Autonòmica i des de les escoles de Magisteri, així com des de les Facultats de Pedagogia i Psicologia.

Les qüestions són, entre altres, les següents:

- a) preparació necessària, a nivell de continguts i tècniques, i també a nivell d'aptituds personals (això últim serà igualment vàlid pel que fa referència als ensenyants en general), per a treballar en educació especial.
- b) Consideració sobre les diferents concepcions d'educació especial: grups de reeducació, mestre de suport, aules-taller, etc.
- c) caracterologia de la patologia a treballar en el cas de deficiències físiques o psíquiques.
- d) formació anterior de les persones que aspiren a desenvolupar el seu treball a les aules d'E.E.: Magisteri, Magisteri amb especialitat en Terapèutica, Pedagogia, Psicologia, etc.

e) experiència professional: en aules d'educació especial, en ensenyament en general, en escoles d'educació especial, en reeducació, d'altres...

f) motivació: Cal excloure la possibilitat que la realització d'uns estudis determinats sigui un element consistent per a la consecució d'un trasllat.

3.1.2. Condicions mínimes de treball

Podem afirmar que la majoria de requisits que considerem necessaris per a un òptim desenvolupament de la tasca del mestre d'E.E. són comuns a la resta d'ensenyants, però és el nostre desig donar especial ènfasi a aquestes condicions mínimes a causa de l'"especial" situació de l'educació especial. Una absència de claredat en els plantejaments per part de l'Administració i una carència important de recursos de tota índole, entre altres, fan especialment difícil el treball en aquesta parcel·la de l'ensenyament.

Establirem una diferenciació dintre les condicions mínimes en els diferents àmbits:

-Per part de l'Administració:

- Revisar els criteris d'accés a l'aula
- Proporcionar un suport psicopedagògic i de reflexió al professorat, a fi d'estar al dia sobre les noves línies de pensament i tècniques de treball (veure el punt 3.1.3. El reciclatge).
- Fomentar reunions de coordinació locals i provincials.
- Facilitar i difondre la investigació en aquesta àrea.
- Dotar econòmicament i materialment l'aula.

-Per part del Claustre de Professors:

- Assumir responsabilitats conjuntes entre el claustre i el professor de l'aula d'E.E.

-Dotar l'aula d'E.E. d'un espai físic adequat per a realitzar el treball i guardar el material (Veure punt 3.2. El marc físic).

-Dins del pressupost de l'escola, dotar l'aula del necessari per a treballar.

-Per part del mestre de l'aula

-Voluntat de dedicació a l'Educació Especial.

-Valorar la continuïtat de treball en un mateix centre (garantida d'altra banda per l'Administració). El sistema actual de nomenaments dificulta consistentment aquesta continuïtat.

-Coneixement de la població de l'escola, i en general de la zona.

-Proximitat a les famílies, una més gran confiança en el mestre, el que influeix positivament en el treball dels alumnes.

-Coneixement dels recursos de la zona.

-Relació amb la resta de mestres de l'escola. Coordinació amb els nivells i amb el claustre.

-Realització de programació a nivell d'escola, establir uns criteris prioritaris, uns a curt termini.

-Recull de material necessari en treballs individualitzats. Això estalvia molt de temps de preparació.

-Avaluació del propi treball. Comprovar resultats, adaptació de noves programacions a les avaluacions anteriors (Veure el punt 2.3.4. L'avaluació). Tenint en compte que el treball amb nens amb dificultats és un treball lent, el resultat no es veu, moltes vegades, sinó al llarg termini, i de forma independent del rendiment a l'aula ordinària.

3.1.3. El reciclatge. Modalitats

Assumir la necessitat de formació permanent per part dels educadors és una de les fites a superar de cara a la consecució d'una escola pública de qualitat. Evidentment, sobre l'Administració recau la major part de la responsabilitat de fer que, com a funció pública els seus funcionaris ensenyants estinguin en situació permanent de proporcionar un bon servei als escolars.

El reciclatge dels mestres d'Educació Especial no és diferent del de qualsevol altre mestre. Els matisos diferencials són els que deriven del seu objectiu específic.

a) Definició

Entenem per reciclatge o formació permanent el conjunt d'accions que tenen com a finalitat el manteniment i actualització de les condicions aptitudinals pròpies del professional de l'Educació Especial (El reciclatge suposa sempre que els nivells formatius bàsics han estat prèviament assolits).

No és la nostra intenció elaborar un programa de formació permanent del mestre d'Educació Especial, sinó assenyalar els aspectes que hauria de cobrir i alguns dels temes o àrees a desenvolupar:

a) Aspectes generals, referents a l'educació, a l'escola, etc.

- Temàtica referida a la funció social i comunitària de l'educació. La seva adaptació als canvis polítics, sociològics, econòmics, etc.

- L'escola com a institució: infraestructura, administració, dinàmica de l'escola i dels seus elements integrants.

- Avenços psicopedagògics i revisió dels plantejaments sobre què es basa la institució actual.

-Formació al voltant dels nous plantejaments, sobre la didàctica de les diferents matèries.

b) Aspectes específics, referents al camp propi de l'Educació Especial:

-Revisió i actualització de les tècniques de diagnòstic psicopedagògic, en la seva faceta individual i de grup.

-Revisió i actualització dels recursos d'intervenció terapèutica: bibliografia, materials, ...

-Coneixement de les investigacions en curs sobre els temes anteriors.

-Funció de l'Educació Especial dins de la Institució Escolar,

-Reflexió conjunta a partir de les problemàtiques individuals i grupals.

c) Aspectes relacionats amb la pròpia realització personal com a ensenyant, tant en sentit general com en l'específic de l'Educació Especial:

-Sistematització del treball.

-Tasques d'investigació en base al treball realitzat. La funció investigadora presenta importants dèficits dins de tot l'ensenyament, però, donada la situació de l'educació especial, val la pena dedicar-li un especial interès.

-Creiem que cal anar pensant en la possibilitat d'un temps de reflexió (any sabàtic, stage a d'altres centres, intercanvis...)

b) Funcions de reciclatge:

- a) Funció informativa: Té com a objectiu la primera presa de contacte del mestre d'E.E. amb la línia de pensament, investigacions, modalitats del treball, matèries a l'abast, etc., tant referits a l'ensenyament en general com a l'E.E. en particular.
- b) Funció formativa: El seu objectiu és l'assimilació de continguts científics o tècnics de particular interès. Simultàniament amb la funció informativa, i prèvia selecció d'acord amb els interessos generats, aquesta funció formativa del reciclatge suposa l'aprofundiment o la integració de coneixements professionals.

c) Modalitats de reciclatge o formació permanent:

A l'inici d'aquest capítol fèiem referència a la responsabilitat de l'Administració pública sobre la formació permanent dels seus funcionaris ensenyants. És precís reconèixer que estem parlant de pura teoria. Al nostre país no s'ha plantejat amb voluntat política eficaç la formació permanent del professorat. La polèmica sobre els objectius i la precària situació dels I.C.E., que hipotèticament haurien d'haver complert amb l'objectiu d'assegurar la infraestructura de la formació del professorat, segueix sense resoldre's. En qualsevol cas, es confia tot al voluntarisme de les persones, quan la formació permanent hauria d'ésser un deure professional i, com a tal, realitzada dins de l'horari laboral.

Sobre aquestes bases, que evidentment han de ser modificades, cada professional, en funció de la seva situació, experiències, necessitats, interessos personals, pot dissenyar la seva pròpia formació permanent, amb aquestes modalitats, que poden i haurien de ser complementàries:

- a) Lectura de material bibliogràfic: llibres, revistes, documents,...

- b) Assistència a Congressos, Jornades, etc., tant sobre l'Educació en general, com sobre temes específics de l'E.E.
- c) Assistència a Cursos de Formació per a Professionals.
- d) Seminaris de Formació Permanent.

En absència d'estructures administratives estatals o autonòmiques que programin, almenys, estimulin la formació permanent dels mestres d'E.E., els Organismes de suports als Centres Educatius, depenents de les Corporacions locals, autonòmiques o municipals, d'una banda, i, d'una altra, els propis ensenyants, organitzen en ocasions trobades periòdiques dels mestres d'E.E. de la localitat o comarca. Aquestes trobades freqüentment vénen avalades pels I.C.E. de diferents Universitats, i es constitueixen en Seminaris de Formació, que pretenen cobrir les funcions informativa, formativa i d'intercanvi abans comentades.

3.2. El marc físic: l'aula. Condicions mínimes de treball

El nen estructura la seva personalitat, el seu món intern, a partir del diàleg amb les altres persones i objectes, tots ells emmarcats en un espai físic o entorn. A partir de la interiorització d'aquestes relacions anirà organitzant els seus espais interns, que dependran estretament del clima afectiu en què s'hagin donat. Aquest clima emocional, al mateix temps, està molt relacionat amb les condicions de l'espai físic.

Les característiques de l'entorn determinaran el tipus de relacions que el nen establirà amb la institució escolar, els mestres i els companys. El mateix es pot dir de l'estructuració espacial del carrer, el parc, el pati o la pròpia llar.

Aquestes idees generals, aplicables a tota l'escola, es fan especialment importants quan, en parlar d'aules d'educació especial, ens

estem referint a nens amb algun tipus de dificultats, freqüentment emocionals.

Estudis diversos ens parlen de les conseqüències negatives per al psiquisme i per al comportament humà de situacions que es caracteritzen per un soroll excessiu, concentració de persones per sobre d'un determinat nivell, fred o calor excessius, etc.

També sabem que hi ha circumstàncies respecte a l'estructuració espacial que afavoreixen cert tipus de contactes socials i afectius, tals com la distribució de les taules o llocs de treball, la llum, ventilació, música ambiental, entre d'altres.

L'aula d'educació especial. Característiques espacials i ambientals

A les construccions d'edificis escolars realitzades fins al present és habitual la inexistència d'un espai específic concebut per a ser dedicat a tasques d'educació especial.

Creiem que en la planificació de les noves construccions cal introduir-hi aquest aspecte, amb una especial atenció als requeriments de caire psicològic, que faran que cada centre i aula adquireixi una personalitat pròpia, amb una imatge que resulti atractiva a nens i docents, a la vegada que col·labora en la consecució d'una educació integral.

Partint d'un pressupost bàsic que consideri "les aules d'educació especial" com a integradores del nen amb dificultats, la ubicació i característiques dels espais dedicats a tal fi han de respondre a aquesta concepció.

A continuació esmentarem una sèrie de punts o **requisits necessaris**, de què l'aula d'educació especial hauria de disposar per a un òptim funcionament. Cal tenir en compte les diverses modalitats d'aula, entre elles les aules-taller, i fer les adaptacions convenientes.

- 1) En primer lloc, pensem que l'aula d'educació especial ha d'estar situada al mateix edifici en què es troben les aules ordinàries, a poder ser a prop del cicle amb el qual es treballi.

La seva instal·lació en un edifici a part contribueix a potenciar actituds de rebuig. Al contrari, la proximitat afavoreix la convivència i estimula l'acceptació dels nens amb dificultats, al mateix temps que el concepte de normalitat/anormalitat es qüestiona.

- 2) L'aula d'educació especial ha de ser tan àmplia i confortable com la resta de les aules. Un racó qualsevol no és suficient, ni tenint en compte que el nombre de nens és inferior al que actua a l'aula ordinària. Tot nen, i més encara el nen amb dificultats, ha de disposar d'un espai on es pugui concentrar i trobar-se a gust.

Els requisits de ventil·lació, il·luminació i calefacció seran, com a l'aula ordinària, en funció de la ubicació de l'escola, la seva orientació i les dimensions de l'aula.

- 3) La distribució de l'espai de l'aula d'educació especial pot fer-se considerant les diverses activitats que s'hi desenvolupen:

- exercicis psicomotrius (espai ample, amb terra calent i tou moqueta, per exemple-
- tallers diversos (bancs de treball ubicats per racons o arren-glerats a les parets)
- logopèdia (taula amb mirall)
- activitats de taula (pupitres mòbils que permetin ser canviats de posició).

Per últim, farem unes consideracions de tipus estètic que, com en ocasions anteriors, són igualment vàlides per al conjunt de l'escola.

L'aula i els objectes que la componen no han de ser solament els necessaris, útils, sòlids i fàcils de netejar. Han de ser, a més, macos. La bellesa és important en qualsevol tipus d'activitat humana, però quan parlem d'educació pren una rel·levància especial.

Si parlem d'educació videnciada, integral, de reforma educativa, de canvis de valors, l'estètica, la bellesa, ens han d'acompanyar en tot moment. En una aula maca, els nens no tan sols estan estimulats en sentit estètic, sinó que també treballen més a gust, més com a casa seva, desangoixats i amb una bona predisposició per a l'intercanvi i l'aprenentatge.

3.3. El material de l'aula d'educació especial

Abans de parlar d'aspectes concrets sobre quins són els tipus de material recomanat per a un òptim funcionament de l'aula, cal fer unes consideracions prèvies.

En primer lloc, considerar que el material constitueix un mitjà per a aconseguir uns determinats fins, i no és de cap manera un fi en sí mateix. Això comporta que en cap cas no hem de perdre de vista la funcionalitat del material i, en conseqüència, la possibilitat de substituir-ne un per un altre.

Un criteri realista i creatiu a l'hora de l'elecció del material és necessari, així com també una visió oberta a la utilització dels materials usats, quotidians.

Aquesta actitud observadora i imaginativa és la que hem de transmetre al nen; una actitud d'aquest tipus, que pretén donar les màximes possibilitats i utilitats a un material, és la mateixa que farà referència a l'aprofitament dels recursos humans i intel·lectuals dels nens.

3.3.1. Material bàsic de l'aula d'educació especial. El mobiliari

- Taules individuals (amb capacitat d'agrupar-se. L'alçada s'ha de tenir en compte per a un bon control postural. Estarà, doncs, en funció de les edats dels nens).
- Cadires adequades a l'alçada
- Una pissarra. (a l'alçada dels alumnes, i d'un material que no faci reflexos i sigui fàcil d'esborrar).
- Un armari (tancat, on guardar els jocs, llibres i d'altres materials).
- Un armari o estanteria (per a guardar les carpetes amb els treballs dels nens, i per tant a la seva alçada).
- Prestatges per a col·locar els treballs manuals a la vista.
- Un tros de moqueta per a jugar a terra.
- Un suro per a penjar els treballs.
- Un mirall gran (per a treballs d'esquema corporal).
- Capses de fusta o cartró per a posar les plastilines, ninos;...

El material ha de facilitar la seva neteja, sent doncs aconsellables els mobles de fusta laminada; els colors seran vius, alegres, estimulants.

Aquest és el material en principi útil per a una bona organització i funcionament de l'aula. Si el mitjà i recursos de l'escola són limitats, unes caixes d'embalar de fusta, taulons i un xic d'imaginació poden ser d'utilitat.

3.3.2. Material de reeducació

a) Material fungible

- Folis blancs
- Fulls blancs grans, tamany cartolina
- Fulls quadriculats, de diferents tamany.
- Fulls de pauta Montessori
- Carpets tamany foli
- Paper per a multicopista
- Llapis negres i de colors
- Ceres, plastidecors, dacs, retoladors.
- Cartolines de colors
- Tisores de diferents mides. (a ser possible punta roma).
- Gomes d'esborrar i maquinetes.
- Guix blanc i de colors
- Fang i plastilina
- Pega, cola i cel.lo
- Gomets de diferents mides, formes i colors.
- Papers de diferents textures: pinotxo, de seda, xarol, d'embarlar.
- Pintures: de dits, tèmperes.
- Ecuradents i pals de polo.
- Cordes i cordill.
- Fils, llanes, ràfia, medul.la
- Planxes i taps de suro.
- Fil d'alumini, i de nylon.
- Fustes de fullola
- Clips i xinxetes.

b) Material casolà

- Revistes i diaris.
- Fotografies
- Pasta de sopa de diferents tipus. Cigrons, Llenties,...
- Taps o xapes d'ampolles.
- Ampolletes petites.
- Capses de mides diferents=

- Restes de roba, retalls
- Rotllos de paper higiènic, de paper de cuina, envasos diversos
- Botons de mides diverses
- Farina o pòlvores de talc

c) Material permanent (d'escriptori i de joc)

- Grapadora i grapes
- Eines per a treballar: espàtules, serres
- Regles mil.limetrats
- Punxó i feltre
- Paperera
- Jocs per a representar escenès:
 - Nines de diferents mides
 - Robes i vestits
 - Fireta
 - Cotxes
 - Titelles
 - Animalets de granja i salvatges
 - Diners de fantasia
 - Cuineta
 - Estris de metge, neteja, perruqueria, fuster...
 - Fruites i verdures, balança, supermercat
 - Telèfon
 - Reproducció d'ambients: pobles, granjes,...
- Material musical:
 - Pandero
 - Timbal
 - Xilòfon
 - Caixa xinesa
 - Flauta
 - Metrònom
 - Discos i tocadiscos
 - Magnetòfon i cassettes
- Material per a pìscomotricitat (entenem que dins d'aquestes activitats es treballaran a l'hora, d'una forma globalitzada, altres funcions del pensament i del llenguatge):

- Pilotes de diferents mides
 - Cordes per a saltar i de cotó de colors
 - Llistons i fustes de diferents mides
 - Tacs de fusta
 - Saquets de sorra.
 - Aros de diferents mides i colors.
 - Bitlles
 - Fitó
 - Anelles de punteria.
 - Globus
 - Boles per a enfilar
 - Joc per a fer llaços, retallables
 - Joc per a picar, enroscar, bales.
- Material de construccions de diferents mides i nombre de peces (de fusta, escuma, plàstic), mecanos.
- Encaixos de dificultat diversa.
- Mosaics
- Trencaclosques i puzzles de complexitat diversa (des del més senzills, de 2 a 6 peces, fins a alguns centenars de peces).
- Jocs d'associació d'idees: (lotos, dòminos, etc)
- de contrastos
 - d'oficis
 - d'animals
 - d'objectes d'ús quotidià
 - d'objectes en el seu marc habitual
 - de quantitat d'objectes, amb la xifra corresponent
 - d'objectes i lletres o paraules
- Jocs d'associació de formes
- Jocs d'associació de colors
- Jocs d'associació de tamany
- Jocs d'orientació espacial
- de posicions
 - de perspectives
 - de relacions espacials

- Jocs d'orientació temporal:
 - de seqüències temporals
 - sobre el calendari, el rellotge
- Jocs per al coneixement del cos:
 - Ninos de cartró o fusta desmuntables
 - Jocs sobre l'esquema corporal
- Jocs de discriminació perspectiva:
 - d'identificació d'olors
 - de discriminació tàctil
 - d'identificació de sons
 - d'identificació de pes
- Jocs d'atenció i memòria: memorys
- Jocs d'estratègia:
 - escacs
 - dames
 - batalles
 - cartes
- Jocs d'habilitat i deducció
- Jocs per a l'aprenentatge de les matemàtiques:
 - blocs lògics
 - Abacs
 - Regletes Cuissinaire
 - Daus, oca, Parxís

A tot aixó podem afegir tot tipus de material quotidià que sigui susceptible de ser classificat i ordenat.

- Jocs per a l'aprenentatge de l'expressió oral i escrita:
 - Lotos i dòminos diversos
 - Abecedaris
 - Puzzles de lletres
 - Lletres de fusta
 - Jocs d'associació d'objectes i paraules o lletres.
 - Jocs de construcció de paraules: encreuats, intel·lects.
 - Diapositives
 - Murals

3.3.3. Bibliografia bàsica

a) Llibres i contes per a nens

En aquest apartat la bibliografia és tan àmplia que preferim remetre'ns al recull titulat: "Quins llibres han de llegir els nens" editat per Rosa Sensat en català i castellà. Hi ha una guia detallada per edats, i amb els temes.

b) Bibliografia General

-Educación Especial

Autor: Gisbert Mandomingo Cabala

Editorial: Cincel

-Descubrimiento y construcción de conocimientos

Autores: G. Sastre y Montse Moreno

Editorial: Gedisa

-El alumno retrasado

Autor: Kephart

Editorial Biblioteca Universal Miracle

-Les dificultats d'aprenentatge a l'escola

Autor: Carme Angel

Editorial: Novaterra

-El problema del rendimiento escolar

Autor: M. Gilly

Editorial: Oikos-Tau

-Programas para desarrollo escolar para niños lector...

Autor: M.J. Rodríguez y otros

Editorial: Interduc, Madrid, 1979

-Problemas normales de la conducta infantil

Autor: F. Yaikin

Editorial: Ed. 62 Rosa Sensat 1980.

- Primeres Jornades del Grup d'Investigació en E. Especial
Generalitat de Catalunya, Barcelona 1982
- Manual de psiquiatria infantil
Autor: Ajurriaguerra, J. de
Editorial: Toray-Masson
- Psicologia del niño
Autors: Piaget, Inhelder
Editorial: Morata
- Manual del examen psicológico del niño
Autor: Zazzo
Editorial: Fundamentos
- Tratamiento de los problemas de aprendizaje
Autor: Roberto E. Valett
Editorial: Cincel-Kapelusz (Biblioteca de Psicología y educación)
- Cuadernos pedagógicos (distintos títulos)
Autors : diversos
Editorial: Kapelusz
- Evaluación y seguimiento en el parvulario y ciclo inicial:
pautas de observación
Autors: Serveis Municipals d'Assessorament Psicopedagògic
(SEMAP) de Sant Boi de Llobregat i Sant Just Desvern
Editorial: Visor (en premsa)
- La formación del símbolo
Autor: Piaget
Editorial: Fondo de cultura económica

c) Bibliografia psicomotricitat

- La psicomotricitat al parvulari
Autor: M. Anton
Editorial: Laia

- Transtornos psicomotores en el niño
 Autor: H. Bucher
 Editorial: Toray-Mason, 1976. Barcelona

- Psicomotricitat i expressió corporal
 Autor: Angel Forner
 Editorial I.C.E. Barcelona 1.981

- Psicomotricidad I. II. III.
 Autor: D. Molina de Costallat
 Editorial Losada, Buenos Aires, 1976

- Educación psicomotriz y retraso mental
 Autor: L. Picq, P. Vayer
 Editorial: Científico Médica, Barcelona, 1977

- Los contrastes. Los matices
 Autor: Lapierre y Aucounturier
 Editorial: Científico-médica

- Educació psicomotriu
 Autor: Pepa Odena
 Editorial: Ed. 62. Barcelona, 1979

- Introducción a la práctica psicomotriz
 Autor: F. Ramos
 Editorial: Pablo del Río

- El diálogo corporal
 Autor: Picq y Vayer
 Editorial: Científico-médica

- El niño frente al mundo
 Autor: Picq y Vayer
 Editorial: Científico-Médica

- Simbología del movimiento
 Autor Lapierre
 Editorial: Científico-Médica

-Educación por el movimiento

Autor: Le Boulch

Editorial: Paidós

-Educación psicomotriz

Autor: Lagrange

Editorial: Fontanella

-Educación psicomotriz

Autor: Soubiran

Editorial: Científico-Médica

-Educación psicomotriz

Autor: Defontaine

Editorial: Científico-Médica

-Tono y Psicomotricidad, desarrollo motor de la 1ª Infancia

Autor: M. Stamback

Editorial: Pablo del Río

-Area de expresión dinámica: educación psicomotriz

Autor: varios

Editorial: Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia

-Lateralitat

-Mano derecha - mano izquierda

Autor: Konlsky - Hecaen

Editorial: Protes

-Niños diestros - niños zurdos

Autor: M. Auzias

Editorial: Pablo del Río

-El niño zurdo
Autor: Werniczen
Editorial: Científico-médica

-Motricitat fina

-300 ejercicios para la educación manual y gestual.
Autor: Loudes
Editorial: Científico-médica

-Primeros trazos. Ejercicios de educación grafo-motriz
Autor: E. Puig
Editorial: C.E.P.E.

-Organització Temporal

-Ejercicios temporales: Diversos autors i editorials

-Reconte - 55 historietes en images
Autor: Le Bouef
Editorial: L'école

-Organització espacial

-Ejercicios perceptivos-motrices de organización espacial
Autor: La Torre

-A nivell orientatiu, podem destacar:

d) Discografia: Ritme i Relaxació

-Rítmica, I, 2, 3 Institut Llongueras
-Psicomotricidad, I, II, Ed. Paidea
-Música Autor: G. Wendal
-Música Instrumental Calchakis
-Música Grega Theodorakis
-Concert de Brandenburg J.S. Bach
-Ópera Salvatge Vangelis

- Música de la Trinca
- Música de Teresa Rabal
- Música de piano R. Clayderman
- Música de Flauta J.P. Rampal

e) Bibliografía de lògica i raonament matemàtic

- Niños con dificultades para las matemáticas
Autor: M.F. Fernández
Editorial: C.E.P.E. Madrid 1979
- Las cuatro operaciones básicas de las matemáticas
Autor: F. Jaulin Mannoni
Editorial: Pablo del Río. Madrid 1980.
- La reeducación del razonamiento matemático
Autor: F. Jaulin Mannoni
Editorial: Pablo del Río, Madrid, 1980.
- Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan
Autor: G. Mialaret
Editorial Pablo del Río, Madrid, 1977
- CIFRAS Guías didácticas de matemáticas modernas. Ed. Preescolar y Especial.
CIFRAS I, CIFRAS 2, Fichas de Ed. preescolar y Especial.
- Los primeros pasos en matemáticas
Autor: Z.P. Dienes
- Génesis del número
Autor: Piaget
Editorial: Guadalupe
- Aprendizaje y desarrollo intelectual
Autor: Moreno. G. Sastre
Editorial: Gedisa

-Génesis de las estructuras lógicas elementales

Autor: Piaget, Inhelder

Editorial: Guadalupe

-Cómo utilizar los bloques lógicos

Autor: Z. P. Dienes

Editorial: Teide

-Mini Arco

Autor: H. Vogel Vedag,

Editorial: J. Domingo Ferrer (L'Hospitalet)

f) Bibliografía de Llenguatge

-Los sistemas de escritura en el niño

Autores: A. Teberosky, E. Ferreiro

Editorial: Siglo XXI

-La dislexia en cuestión

Autor: J. de Ajuriaguerra y otros

Editorial: Pablo del Río. Madrid

-La escritura del niño (dos tomos)

Autor: J. de Ajuriaguerra y otros

Editorial: Laia, Barcelona 1973

-La educación del gesto gráfico

Autor: Gisele Calmy

Editorial: Fontanella, Barcelona

-Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas

Autor: Jo Bush, W y otros

Editorial: Fontanella, Barcelona

-El niño que habla

Autor: M. Monfort y otros

Editorial: Nuestra Cultura, Madrid

- Defectos de la dicción infantil
Autor: Tobías Corredera
Editorial: Kapelusz, Buenos Aires.

- Los trastornos de la escritura infantil
Autor: M. Auzias
Editorial: Laia, Barcelona

- Primeros trazos
Autor: Emilia Puig Alvarez
Editorial: CEPE

- Elements per a l'estudi de les dificultats de l'aprenentatge de la llengua escrita
Autor:
Editorial: Pablo del Río

- Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño
Autor: A.R. Luria, F. Ia. Yudovich
Editorial: Pablo del Río

- La génesis del lenguaje
Simpósium de la Associación de Psicología Científica Francesa
Editorial: Pablo del Río

- La lectura y escritura en la E. Especial
Autor: Pérez Marina
Editorial: CEPE

- Los métodos de lectura
Autor: Lionel Bellenger
Editorial: Oikos-Tau. Barcelona 1979

- El desarrollo del lenguaje
Autor: Charles P. Bouton
Editorial: De la Unesco

-La adquisición del lenguaje
Cuadernos de infancia y aprendizaje
Autor: Varios
Editorial: Pablo del Río

-Lecto-Escriptura

-Prelectura - Ejercicios de actividades previas a la lectura
para preescolar y reeducación.

Autor: A. Brouner

Editorial:

-Poquito a poco

Autor:

Editorial: Onda

-Tris - tras

Autor: Marta Mata i altres

Editorial: Onda

-Letra por letra

Autor: Marta Mata i altres

Editorial: Galera

-Fichas para la reeducación de la dislexia

Autor: diversos

Editorial: C E P E y otras

-Programa de reeducación para dificultades en la escritura.

Vol. 1,2,3,4,5.

Autors: HUERTA, E, MATAMALA, A

Editorial: VISOR, Aprendizaje

-Logopèdia

Discriminación auditiva

Autor: Inés Bustos

Editorial: C.E.P.E.

-Danzas y evolución

I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona

-Canciones populares

Abadia de Montserrat

-El tren de las palabras

-Defectos de la dicción infantil

Autor: Tobías Corredera

Editorial: Kapelusz

-Ejercicios de Lenguaje. - para niños con dificultades del habla

Autor: D.M. Jefree y Roy McConkey

Editorial: Colec. Rehabilitación, Serv. Publ. Ministerio Sanidad y S.S.

-Historias para pensar.

Editorial: Interduc

-Murals i llibres d'imatges

-Cuadernos de vacaciones (diferents editorials)

-Ejercicios de lenguaje en el parvulario

Autor: Andreud

Editorial: Médico - Científica

g) Bibliografía de percepció, atenció, memòria,...

-Programa para el desarrollo de la percepción visual

Autor: Frostig

Editorial: Médica, Panamericana

-Actividades y adiestradores de las funciones mentales superiores

Autor: González Mas

Editorial: Científico - Médica

-Ejercicios perceptivo - motrices de organización espacial

Editorial: CEPE i (diferents editorials)

h) Bibliografia d'expressió: plàstica, oral,...

-Quaderns de treballs manuals

Editats per: Ed. Salvatella

Ed. S.M

Ed. Kapelusz

Ed. C.E.A.C.

etc.

-Obres de teatre: Dramatizaciones y diálogos

Editorial: Ede Bé

-Obres d'ombres. Teatre joc d'equip

Autor: Diversos

Editorial: La Galera

-Títeres y juegos de expresión dramática, musical,...

Autor: Carme Aymerich

Editorial: Científico Médica

-La gramática de la fantasía

Autor: Giani Rodari

Editorial: Argos Vergara

-El teatro de los niños

Autor: Bertolucci

Editorial: Fontanella

-Teatro y escuela

Autor: C. Herans E. Patiña

Editorial: Cuadernos de pedagogía

-Una capseta blanca que s'obre i no es tanca

Colecció: Guix

Editorial: Grao

1) Bibliografia de llibres de fitxes

Al mercat hi ha molts llibres amb exercicis dedicats a: preescolar, educació especial, reeducació, desenvolupament d'activitats mentals, o exercicis específics de coneixements: matemàtiques, llenguatge, i de repàs general per a l'estiu.

Al llarg de tota la bibliografia esmentada ja n'hem inclòs alguns, però, per no fer una llista massa repetitiva, creiem convenient anotar només uns quants d'aquests llibres a tall d'exemple, i clarificar que se'n poden trobar més d'aquest estil a qualsevol llibreria especialitzada, on es poden escollir segons el nivell desitjat.

- Cucut Ed. Onda
- SOL Ed. Barcanova
- Zoo Ed. Teide
- Multitest/Roonem Ed. Salvatella
- Cuadernos Ed. CEPE
- Palabras Ed. Salvatella
- Lògica matemàtica/pre
- matemàtica Ed. Salvatella

Aquesta llista de material i de llibres és orientativa. La seva finalitat és de proporcionar idees al mestre, no pretendre que a la seva aula disposi de tots aquests elements. Insistim en el fet de treure recursos dels objectes i llibres a l'abast. A la vegada, volem remarcar molt especialment la importància dels jocs tradicionals i els propis de la nostra època. Sobre aquests jocs existeix al mercat una àmplia varietat de llibres.

Segons les dificultats del nen podríem pensar en material més específic, tal com aparells de foniatria, etc.

4. LA RELACIO DE L'AULA D'E.E. AMB L'ENTORN DEL NEN

4.1. Relació amb el claustre de professors de l'escola

El professor d'educació especial ha d'estar totalment integrat al claustre de professors, com un membre més de la institució. Dins del qual, i amb l'assessorament dels equips psicopedagògics, pot arribar a exercir un paper important, amb l'aportació d'elements d'anàlisi institucional, així com amb reflexions encaminades a la renovació pedagògica. Els plans de treball haurien de ser comentats, revisats i aprovats pel claustre anualment.

Per a l'elaboració de l'esmentat pla, inicialment, hi veiem tres elements indispensables: 1) el coneixement de la institució, 2) el coneixement de l'entorn escolar (barri, tipus de vivenda, instal·lacions, situació laboral dels pares, problemàtiques socials, mitjans de la població, etc, 3) i l'anàlisi de les demandes dels responsables dels grups-classe i de les dificultats concretes que presenten els nens.

Fins ara, i en el millor dels casos, els centres compten amb un professor de suport per a abordar les problemàtiques que en el camp de l'Educació Especial es presenten. Des del nostre punt de vista, per a poder portar a terme un treball eficaç, cal limitar el camp d'actuació d'entrada.

Al llarg de la nostra exposició hem descrit els diferents funcionaments i les diverses maneres d'organitzar una aula d'educació especial. Volem remarcar que un bon punt de partida pot ésser la tasca preventiva als primers cursos de parvulari, col·laborant estretament amb els mestres. Aquest funcionament permetrà realitzar una

anàlisi sobre les causes que generen el fracàs escolar, la possibilitat d'anar modificant les circumstàncies que poden afavorir l'aparició de trastorns evolutius, així com potenciar tots els recursos institucionals existents (el material, l'espai, l'organització de la classe dels grups i de la relació amb els pares). Hem descrit també la incidència en els primers cursos d'EGB, donant suport a determinats nens i portant a terme un treball combinat amb els professors de l'aula ordinària. Veiem doncs centrada la seva intervenció en el cicle inicial, participant globalment en els treballs del propi cicle.

4.2. Relació amb els mestres de l'aula ordinària

La definició i el funcionament de l'AEE que hem defensat durant aquest estudi necessita una relació molt estreta amb tota la institució escolar. Naturalment és amb els mestres de l'aula ordinària del nen que va a l'aula d'educació especial amb qui la relació és més important i necessària.

Cal que estableixi una relació constant per tal de poder realitzar un treball el més coordinat possible. De totes maneres, és sobretot en els següents moments quan és imprescindible aquesta coordinació.

-En el moment de la demanda d'ajuda especial per a un nen

-En el moment de les programacions dels treballs

-Durant tot el seguiment i avaluació del cas

Cal recordar que és generalment el mestre de l'aula qui per primer cop detecta algú que no segueix de manera satisfactòria el nivell de la classe, i, per tant, fa una demanda d'ajuda. Creiem que a partir d'aquest moment és important que s'intenti recollir el màxim d'informació que conegui el mestre/a del nen/a. El mestre que ha pogut fer una observació sistemàtica de les dificultats del nen podrà aportar una informació molt valuosa per al mestre d'AEE.

Com s'ha esmentat al tema 2, aquesta informació pot obtenir-se mitjançant entrevistes, observacions,... És convenient recollir dades amb relació als aspectes relacionals i de socialització, la maduresa afectiva i el grau de desenvolupament a totes les àrees bàsiques d'aprenentatge (psicomoticitat, llenguatge, raonament lògic, matemàtica...). Aquestes aportacions ajudaran el mestre d'educació especial a perfilar quins són els aspectes que ell haurà d'explorar més a fons, i li permetran fer-se càrrec de les dificultats de l'alumne.

Un cop feta l'exploració psicopedagògica de l'alumne i que s'hagi pres la decisió de la necessitat que l'alumne tingui una ajuda específica aportada pel mestre d'AEE, és convenient poder diferenciar quins aspectes, ha de reforçar el professor de suport d'EE. i quins el de l'A.O. Això significa fer una programació conjunta entre el mestre de l'AO i el de l'AEE. D'aquesta manera s'intentarà responsabilitzar el mestre de l'aula ordinària del nen amb dificultats.

Molts cops és imprescindible que el programa per a l'aula ordinària sigui el més escolar possible, però situat al nivell en què el nen pot aprofitar-lo.

Igualment serà necessari molts cops oferir al mestre d'A.O. el tipus de material o activitats adequats per a aquell alumne. També per l'A.O., com per a l'AEE caldrà diferenciar objectius a curt, mig i llarg termini i objectius més generals o específics, segons cada una de les principals dificultats de l'alumne o grup d'alumnes.

Així mateix, durant tot el curs, cal anar fent un seguiment més o menys proper, segons les circumstàncies del treball de l'alumne, tant a l'aula ordinària com a la d'educació especial. És per aquest motiu que creiem convenient que s'estableixi un calendari per a dur a terme els intercanvis periòdics.

4.3. Relació amb els pares. Entrevistes i seguiment

Hem anat citant la importància de conèixer les dades personals de l'alumne i del seu entorn escolar. Sempre es recomana parlar amb els pares (pare i mare), però a la pràctica sorgeixen diversos problemes com: Incompatibilitat d'horaris; por d'apropar-se a l'escola per diferents motius; pensar que se'ls comunicarà el que ja saben; dificultat a acceptar la problemàtica; associar la crida del mestre a quelcom negatiu, no com una ajuda que se'ls ofereix, sinó com una recriminació.

Totes aquestes traves suposen un esforç per part dels mestres, i caldria anar-los treballant paulatinament. Per establir aquesta comunicació s'envia als pares una notificació, verbal o escrita. En alguns casos s'ha d'anar insistint fins poder aconseguir la seva visita. En d'altres ocasions s'han de buscar diversos procediments, posant-se en contacte amb els Serveis Socials de la zona.

Les entrevistes personals són necessàries i enriquidores per a ambdues parts. El professor de cada nivell ha d'entrevistar-se individualment una o dues vegades al llarg del curs, com a mínim, per explicar als pares l'evolució del seu fill i la importància de la seva col.laboració en els aspectes que es creguin oportuns en aquell moment.

El tutor, en aquestes entrevistes, o bé en reunions del grup-classe, explica els treballs i diferents activitats (visites, excursions,...) que realitzaran durant el curs o el trimestre. Aprofita també per explicar la importància de certs aspectes, com la manera d'aconseguir determinats hàbits (higiene, alimentació, són...). En una primera entrevista, normalment les dades són merament informatives, i es tracta d'obtenir antecedents familiars i personals del nen (explicats a l'apartat 2), i d'aconseguir en aquest primer encontre un clima favorable que faciliti les entrevistes següents, per a dur tot el treball posterior.

El treball amb els pares des dels inicis de l'escolaritat permetrà

detectar i orientar com més aviat millor les possibles dificultats dels seus fills.

Les entrevistes amb els pares dels nens que reben ajuda del professor d'E.E. és recomanable realitzar-les conjuntament amb el mestre tutor a fi d'exposar globalment les dificultats que els nens presenten i els aspectes que s'estan treballant més específicament, per tal de donar-los unes orientacions. Aquestes orientacions haurien d'expressar i traduir un acord entre tots els adults que envolten el nen.

Si l'alumne ha de rebre una atenció especial fora de l'entorn escolar, s'intentarà treballar la família perquè, en el millor dels casos sigui el vèrtex de la connexió entre ambdós. Si això no fos possible haurà de buscar-se una altra solució que permeti un òptima coordinació entre les diferents parts interessades.

En alguns casos considerem oportú treballar amb grups reduïts de pares, compartint experiències mútues, sensibilitzant-los sobre diversos temes, analitzant en què consisteixen les dificultats dels seus fills, com van superant-les i per quins obstacles van travessant.

En aquest sentit expliquen breument l'experiència duta a terme en una escola. Aquesta experiència va sorgir en comprovar que una variable comuna, en alguns nens amb dificultats d'aprenentatge, era la d'haver-hi, analfabets entre els seus pares, generalment la mare. Basant-nos en aquesta correlació, es va contactar amb un grup de mares d'alumnes amb dificultats, amb la finalitat d'ensenyar la lectura-escritura a elles, i ser aquest un motiu de trobada diària, on, al mateix temps que s'aprèn a llegir i escriure, es tingui la possibilitat de parlar dels fills, de temes relacionats amb el seu aprenentatge, de com poder-los ajudar a superar les dificultats, de l'escola, o de temes que siguin motiu de preocupació a nivell de grup o persona, segons que el clima de confiança ho permeti.

Amb això, el que es pretén és augmentar la qualitat i la quantitat dels aprenentatges dels seus fills, mitjançant una interrelació es-

treta amb els pares, a través del medi "l'escola", com a través d'alguns problemes o situacions per les quals passen els nens durant la seva escolarització.

4.4. Relació amb centres extraescolars

Partint de la idea que l'escola no pot ser en cap cas un "vedat" tancat, sense que tingui una relació amb el medi en què es troba ubicada, és precís i necessari coordinar l'acció escolar i l'acció sociocultural en un intent globalitzador. Per tant, d'entrada hem d'establir com a prioritàries les relacions escola -comunitat (municipi). Si aquestes es tenen en compte des de tota l'escola en general, en resultarà que també es donarà la relació entre els alumnes de l'aula d'E.E. i la comunitat.

Cada vegada es veu més necessària i es fan més imprescindibles uns vincles i relacions entre els diferents serveis de què disposen els municipis. En base a l'exposat abans, direm que la institució escolar ha de col·laborar i coordinar-se, en la mesura que es pugui, amb tots els sectors, grups i institucions que de forma directa o indirecta es relacionen amb l'educació, i concretament amb la població de 0 a 16 anys.

Així, es planteja la coordinació de les institucions escolars amb els següents centres i institucions:

-Centres Municipals de Salut:

- .Salut escolar
- .Salut mental

-Patronat Municipal d'Esports

-Serveis Socials:

- .Serveis Socials Centrals
- .Serveis Socials dels Centres Cívics

-Centres d'E.E. de la Zona

-Grups Culturals

-Grups d'esplai

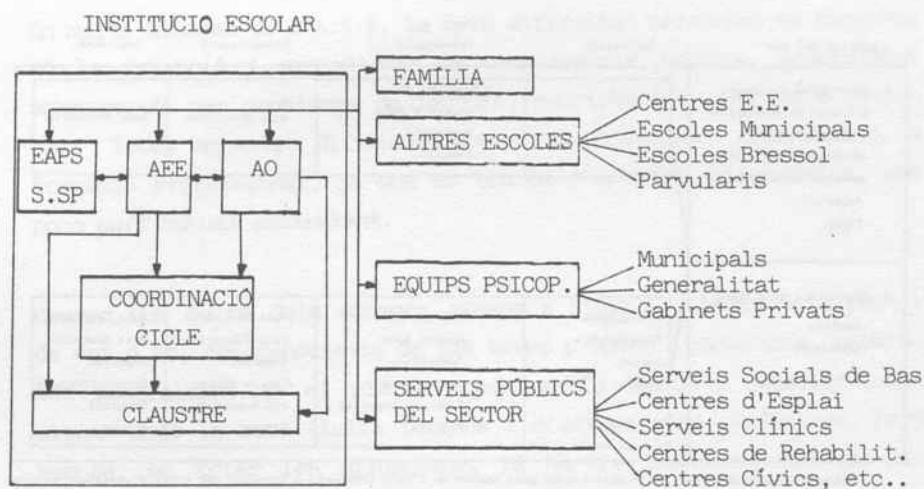
-Centres de Rehabilitació i Assistència en General

-Moviments de Renovació Pedagògica

La coordinació pretén estar alerta del que cada servei ofereix o fa, a fi de rebre la màxima informació útil per a finalitats pedagògiques. També amb l'organització de treballs amb els diferents serveis, de manera que es puguin cobrir els dèficits que existeixen, tant en el camp preventiu com assistencial.

L'esquema que a continuació detallem pot servir de resum del que abans hem exposat:

MEDI SOCIAL



Esquema de les tasques del mestre de l'aula d'E.E. (enfocament polidimensional)

En un capítol a part podem tractar la relació que han de mantenir les aules d'EE amb els serveis psicopedagògics, tant municipals com

de la Generalitat (EAP)

La funció orientadora d'aquests organismes es realitza bàsicament a través de l'AEE.

Partint de la realitat que el mestre de l'AEE trobi en el seu lloc de treball, i amb la col.laboració dels serveis psicopedagògics existents al municipi o la zona, ha d'anar trobant progressivament la manera de poder treballar amb els seus alumnes, i amb la resta de companys, a fi que sigui profitós el seu treball per a tots els nens, i en especial per als que presenten dificultats.

La relació entre l'AEE i els serveis psicopedagògics la podríem resumir en el següent esquema, tret del treball realitzat pels EAPS de Catalunya:

QUADRE RESUM DE LES FASES DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ DE L'E.A.P.

Anàlisi del cas	Exploració	Orientació	Canalització	Seguiment
1. Observació a classe a través de les pautes d'observació: -Mestres Aula Ordinària -Mestres Aula Educació Especial -Equip		Programa per: -Mestre d'Aula Ordinària -Família	Aula Ordinària	Aula Ordinària
2. Entrevista de l'Equip a: -Família -Educadora	Psicològica Pedagògica Social Mèdica	Programa per: -Mestre Aula Ordinària -Mestre Aula Educació Especial -Família	-Aula Ordinària -Aula Educació Especial -Centre Educació Especial -Altres	-Aula Ordinària -Aula Educació Especial -Centre Educació Especial -Altres

Pautes d'observació.- Per a ser utilitzades pels mestres de l'aula Ordinària o Especial amb el fi d'analitzar el cas.

Observació a classe.- S'han elaborat unes pautes d'observació a la classe amb el fi d'obtenir una informació global que inclouï a més de l'observació del nen, la del grup classe.

Exploració.- Utilització de tècniques o proves individuals a l'alumne.

Orientacions i Programació.- Multiprofessional dirigides al mestre de l'Aula Ordinària, al mestre de l'Aula d'Educació Especial i família.

Canalització.- Seguint el resultat de la valoració es canalitza al nen cap a:
Aula Ordinària
Aula Educació Especial
Centre d'Educació Especial, altres

Seguiment: A l'Aula Ordinària, a l'Aula d'Educació Especial, altres.

Quadre extret de: Generalitat de Catalunya. "Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'aula d'Educació Especial"
Barcelona. Dep. d'Ensenyament. 1983

5. ALTERNATIVES I SORTIDES PROFESSIONALS

5.1. Anàlisi de les perspectives

Les alternatives i sortides professionals que podem trobar per als nens amb dificultats són poques, tant per a aquells que tan sols han necessitat un suport com per als altres, que no han aconseguit un nivell de coneixements suficient, la qual cosa no els permetrà accedir al títol de graduat escolar.

En molts alumnes de l'A.E.E. la seva dificultat principal es concreta en la retenció i assimilació de coneixements teòrics, generalment acompanyada per problemes de lectura, escriptura i comprensió lectora. Totes aquestes dificultats els fan fracassar, generalment, a Formació Professional, ja que es tracta d'estudis molt teòrics, amb poca part manual estimulants.

Creiem que molts dels alumnes atesos a l'A.E.E., sobretot a partir de 4rt o 5è, són conscients de les seves pròpies limitacions, mesurades generalment en el pla de coneixements teòrics, exterioritzant alguns cops la seva lluita interna i d'altres cops evadint-se, però sempre, en totes les situacions, hi ha una insatisfacció que els bloqueja, no permetent-los avançar en la mesura real de les seves possibilitats.

Veiem convenient que a partir d'aquestes edats es comenci a plantejar el seu possible futur, tenint present que el B.U.P. els està pràcticament prohibit i que en l'actualitat no existeix l'aprenentatge d'oficis, que d'altra banda és el que aquests alumnes voldrien i

podrien fer. Creiem que en general poden anar adquirint coneixements i destreses, sempre que això no els suposi un esforç d'estudi a través de molta informació escrita, retenció i comprensió i aplicació del que s'ha llegit.

Actualment, l'enfocament que es dona a l'E.G.B. està més pensat cap a l'adquisició indiscriminada de continguts, que a la preocupació per la seva integració i aplicació. Així, els alumnes que realment no poden seguir el ritme d'assimilació de la mitjana de la classe, malgrat l'ajuda especial que se'ls dona fora d'ella, queden força allunyats de la marxa normal de tots els altres alumnes. És doncs, una preocupació constant de pares i professionals de l'ensenyament decidir què és el que hem de fer, com cal actuar, què podran fer aquests alumnes en un futur... Aquests interrogants no estan encara solucionats, i resten sempre pendents de resposta.

Per totes aquestes raons creiem que amb aquests alumnes, independentment del programa oficial de l'E.G.B., caldria tenir molt en compte les relacions d'amistat, de joc, les possibles iniciatives, per tal de poder enfocar els seus aprenentatges cap a les tasques més pràctiques, i que això els permeti sortir de l'escola amb una confiança d'un futur professional no alienant, sinó gratificant.

En aquest moment, la perllongació, dels estudis a partir de l'E.G.B. es concreta en el seguiment a F.P. o B.U.P.. Això, com ja hem comentat, no és sempre possible per als alumnes de què tractem. Així, creiem que seria convenient que no només l'alumne pogués tenir una perspectiva de futur, sinó també que els mestres d'aquests alumnes puguin saber quins han de ser els objectius a assolir. Igualment, en parlar del futur d'aquests alumnes, cal tenir en compte la importància d'estar en contacte amb els seus pares tot al llarg de la seva escolaritat, preveure conjuntament el futur i valorar les possibilitats reals d'èxit en uns estudis en els quals predomina la teoria sobre la pràctica. Cal estimular els pares perquè valorin d'altres sortides on el seu fill pugui sentir-se feliç i orgullós. En aquest sentit caldrà atendre i valorar

la predisposició de l'alumne cap a determinades feines, i aconseguir la col.laboració dels pares en la preparació de l'elecció que cal fer en acabar l'escolaritat obligatòria.

A continuació farem una exposició dels possibles recursos que tenen aquests alumnes en acabar l'escolaritat obligatòria, i que són fruit de l'experiència en aquest camp.

-Escoles de Belles Arts existents en alguns municipis. Generalment es fan cursos de dibuix, ceràmica, macramé,...

El nivell de coneixements i exigències en la matriculació depèn de cadascuna de les escoles.

-Cursos monogràfics de durada variable, en els quals els alumnes podem ampliar els seus coneixements o iniciar-se en matèries poc conegudes. Aquests cursos poden fer-se a: Escola de la Dona de la Generalitat de Catalunya. Escola Industrial (fotografia),...

-Cursos organitzats per l'I.N.E.M. (abans P.P.O) (mecànica, jardineria...)

-Cursos de Formació professional Adaptada. Hi ha pocs centres, generalment privats. Aquests cursos es basen en l'aprenentatge en tallers (fusteria, agricultura,...) lligats a aprenentatges bàsics.

-Treballs autònoms o de petita empresa familiar. En alguns casos pot contactar amb famílies que puguin oferir aquests tipus de feines.

-Escoles de jardineria, granges, agricultura, o es fa un aprenentatge destinat a alumnes amb dificultats.

5.2. La utilització del lleure

Voldríem fer notar que, en les perspectives de futur, no només ens interessen les sortides professionals, sinó també la utilització del temps lliure. En aquest sentit creiem que ja des de l'escola cal motivar i educar els nens per a alguns "hobbies" per al temps lliure, així com cursets que els puguin divertir, o col·laborar a mantenir les seves capacitats físiques i intel·lectuals. D'aquesta manera, els cursets de natació, cuina, arts plàstiques, expressió corporal, poden ser solucions molt enriquidores per als nens.

Tot al llarg d'aquest treball hem intentat estudiar les característiques de l'educació especial a les escoles ordinàries d'E.G.B., valorant tant la seva evolució històrica com les diverses modificacions que s'han reglamentat amb la finalitat de potenciar la integració social dels nens amb dificultats.

Ei contemplar les possibilitats amb què ens trobem en l'actualitat - per als nens amb problemes, un cop acabada l'E.G.B., ens adonem que és molt important reflexionar sobre el que significa la integració del nen amb dificultats abans d'iniciar qualsevol intervenció en aquest camp. És important no perdre de vista la relació existent entre món infantil i món adult (escola-treball) i intentar fer programes flexibles i amb el suport pedagògic adequat des de les primeres edats fins a la inserció en el món del treball, anticipant si cal concerts especials amb institucions que puguin acollir aquests casos.

Com hem anat veient, actualment s'estan fent intents d'afavoriment de la integració dels nens amb dificultats, però aquests intents queden reduïts a l'àmbit escolar. Els problemes més importants els trobem posteriorment, quan es tracta de la integració en el món laboral. La nostra societat no és precisament integradora, sinó que més aviat es basa en el principi d'aconseguir la màxima rendibilitat dels treballadors. Amb aquesta perspectiva, malgrat els esforços vàlids que es fan des de l'escola per a la integració de tots els

nens, cal no oblidar que és necessària una transformació del sistema social, de manera que tothom tingui l'oportunitat i el dret de desenvolupar plenament les seves capacitats en l'aspecte laboral i en les relacions socials.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aules d'Educació Especial

- GÈNERALITAT DE CATALUNYA.: Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'aula d'Educació Especial. Departament d'Ensenyament. (col. Documents d'Educació Especial -2).
- Equip de Psicologia de l'Hospital de Sant Joan de Déu de Manresa: El aula de Educación Especial. *Infancia y Aprendizaje*, 1980, 10, p. 100-108.
- GARCIA CAIRO, M.: Críticas y alternativas al aprovechamiento de las aulas de Educación Especial. *Infancia y Aprendizaje*. 1980, nº 10.
- El espacio del aula de Educación Especial. *Escuela Española*. Juny 1981, nº 2582.
- RENAU, D.: Les aules de recuperació a Cornellà. *Perspectiva Escolar* maig. 1977, nº 15.
- RENAU, D.: roig, M.: Las aulas de recuperación. *Cuadernos de Pedagogía*. Juny-Agost 1979, nº 55-56.
- RENAU, D.: Las aulas de recuperación. *Reforma de la Escuela*, agost 1981, nº 31.
- IZUZQUIZA; M.: Marc educatiu en les aules d'Educació Especial. *Butlletí dels Mestres*, febrer 1983, nº 174.
- OLIVARES, P.: La educación Especial en los centros de E.G.B. *Escuela Española*.
- EAP de Sabadell.: Adscripció de mestres a les aules d'educació especial. *Diari AVUI*: 8/3/83.
- Jornades de treball sobre aules d'E.E. a les escoles nacionals, l'Hospitalet, maig 1979.

Equips psicopedagògics

- Equipo psicopedagógico en Aulas de Educación Especial y de Preescolar de Pamplona.: Situación actual y alternativas de la psicología escolar en España. *Infancia y Aprendizaje*, 1980, nº 10.
- Equipos Psicopedagógicos del Baix Llobregat.: La problemática actual de la Educación Especial en cuatro poblaciones del Bajo Llobregat. Octubre 1977.
- Equips psicopedagògics del Baix Llobregat.: Conclusions de les Jornades de Reflexió sobre el treball psicopedagògic a les escoles estatals. Cornellà, juny 1978.
- Equips de l'Àrea Metropolitana de Barcelona.: *Municipis i Assistència psicològica*. col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, abril
- COLOMER, C., FEU, M., RENAU, D., SABATES, A.: Los equipos socio-psicopedagógicos municipales. *Cuadernos de Pedagogía*, desembre 1981, nº 84.
- CONTS, A., MARTINEZ, A.: Los equipos psicopedagógicos municipales. *Cuadernos de Pedagogía*, maig 1980, nº 65.

Normativa Oficial

- I.N.E.E.: *Pla Nacional d'Educació Especial*. Madrid, abril 1978.
- RODRIGUEZ MARTIN, M.: *Manual práctico de legislación para E.G.B.* Madrid, Escuela Española.
- Disposicions i Decrets que regulen l'Educació Especial. *Escuela Española*, juny 1981.
- Llei d'Integració Social dels Minusvàlids*, març 1982.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Circular que estableix els criteris en el camp de l'E.E., setembre 1981.

Diversos (documents d'ús intern, llibres sobre temes diversos)

- Document del SEMAP de Sant Boi sobre criteris sobre les Aules d'Educció especial a les escoles públiques de Sant Boi. Julio 1981.
- Seminari ICE sobre el treball d'E.E. a Esplugues de Llobregat.
- Seminari Aules Taller. Document intern. ICE Universitat de Barcelona.
- Comunicació sobre aules taller presentada al Congrés de Renovació Pedagògica.
- TORRES DE BEA, . E.: La relación reeducativa. Rev. Bon Départ
- AUSUBEL, D.: **Psicología Educativa**. México: Trillas
- GENERALITAT DE CATALUNYA: **Guia de les escoles públiques de Catalunya**. Departament d'Ensenyament. Barcelona, nov 1981.
- POL, E., MORALES, M.: **L'entorn escolar: problemática psicològica, educativa i de disseny**. Universitat de Barcelona, ICE, juliol, 1980.
- Una aproximació arquitectònica al plantejament i construcció de les llars d'infants i parvularis. **Perspectiva Escolar**, abril 1979.
- CANTÓ, A.; PUIG, J.; RENAÚ, D.: En torno a la prevención. **Cuadernos de Pedagogía**, febrer 1980, nº 62.
- GAYOLA, M.; RENAÚ, D.; ROIG, M.: Las raíces del fracaso escolar
- RENAÚ, D.: Dossiers y observaciones. **Reforma de la escuela**, octubre 1981, nº 33.

