

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

# ESTRATÈGIES D'INTEGRACIÓ

Anàlisi dels recursos educatius  
en la integració escolar d'alumnes amb  
necessitats educatives especials.

Ignasi Puigdemívol



Tesi doctoral dirigida pel Dr. Cèsar COLL.  
presentada al Departament de  
Didàctica i Organització Escolar,  
amb la tutorització del Dr. Francesc Imbernón.

## 9.2. CONSTATAIONS A PARTIR DE L'ANÀLISI SOCIOMÈTRICA.

De l'anàlisi dels sociogrames que hem aplicat als diferents grups podem deduir-ne algunes consideracions. La primera d'elles podria ser descrita com una debilitat genèrica pel que afecta les relacions establertes entre els alumnes integrats i la resta dels companys del grup. Amb el terme debilitat faig referència tant a la quantitat com a la qualitat de les relacions que s'estableixen entre els diferents components d'un grup, i com sigui que es tracta d'una afirmació de gran importància en l'anàlisi de la integració d'aquests nens i nenes, caldrà justificar-la convenientment.

Dels alumnes que hem seguit, sis es situen entre els alumnes que d'acord amb l'anàlisi sociomètrica podem considerar com a no significatius en funció de les eleccions rebudes i tres entre els que hauríem de considerar com a oblidats. En conseqüència, i potser hauria de dir que previsiblement, cap dels alumnes que hem seguit s'inclou entre els triats significativament pels seus companys.

Si només prenguéssim en consideració criteris estrictament estadístics hauríem de concloure que mentre el nombre d'alumnes integrats inclosos entre els no triats significativament es correpon amb la proporció donada en el conjunt d'alumnes estudiats (el 66,7% en el cas d'alumnes integrats per contra el 64,1% entre el global d'alumnes), el d'alumnes populars o triats significativament baixa en picat (cap entre els alumnes integrats per contra el 12% en el conjunt d'alumnes), i augmenta considerablement en el grup d'alumnes oblidats (un 33,3% per contra el 23,7% del conjunt).

Però és molt arriscat cercar conclusions a partir de dades obtingudes amb un nombre tant reduït d'alumnes integrats, concretament nou, per contra els 245 alumnes que configuren el total dels grups en els que s'han passat els tests. Per justificar l'apreciació de la debilitat de la integració sociomètrica dels alumnes seguits cal comptar, a l'ensem, amb altres consideracions.

En aquest sentit és aclaridora l'observació dels gràfics de primera i segona elecció pel que fa als alumnes seguits que eren no significatius quant a eleccions rebudes. D'aquests, sols dos reben eleccions en primera o segona instància (el Vicens i la Carola), amb l'agreujant que un d'ells, el Vicens, rep alhora, juntament amb un altre company de classe, el nombre més alt de rebutjos. Aquesta consideració ens permet percebre la precarietat de la situació sociomètrica dels alumnes que hem considerat com estadísticament no significatius d'entre els que hem estudiat en aquest treball. Si tenim en compte que es tracta precisament dels que tenen la millor posició sociomètrica d'entre els alumnes integrats, no ens serà difícil concloure que en general estem referint-nos a situacions que des del punt de vista sociomètric podríem considerar de debilitat quant a la posició d'aquests alumnes dins els respectius grups.

Una segona consideració important es podria fer entorn dels alumnes que des del punt de vista de les eleccions rebudes gaudeixen d'una significativitat baixa: els oblidats. Es tracta de dues nenes, la Neus i la Mireia, i un nen, el Feliu. Els tres no semblen tenir gaires coses en comú ni pel que fa a l'edat, a l'origen de les dificultats respectives, ni tampoc pel que es desprèn de l'observació de la qualitat de les seves relacions dins els respectius grups. Semblaria doncs que l'únic tret que tenen en comú és l'aparèixer com a oblidats dins els grup, però amb

connotacions ben diferents. D'una banda el Feliu, com ja he senyalat en apartats anteriors, és un nen que manté una relació obertament conflictiva amb els seus companys i especialment amb la mestra. El seu sociograma (vegeu il.lustr. 19) demostra que a més de la manca total d'eleccions compta amb el rebuig de quatre dels seus companys, la qual cosa el situa com el component més rebutjat del grup, doncs l'altra alumna que rep el mateix nombre de rebutjos, l'Emma, és triada per una companya en una elecció, a més, recíproca.

Però aquesta no és la situació de la Mireia, ni de bon tros. Ja hem vist abans com aquesta nena amb dificultats auditives té un caràcter que li permet relacionar-se sense conflictes amb els companys i amb la mestra, per bé que amb una accentuada timidesa que, com la mestra ens ha indicat, és potenciada per l'actitud tancada i sobreprotectora de l'ambient familiar. Efectivament, si tenim en compte també les nostres pròpies observacions, podem parlar en amb propietat, en aquest cas, d'una alumna oblidada. Els altres gràfics també són eloqüents: no rep cap elecció en primera ni en segona instància (vegeu il.lustr. 22) i sí en canvi un regbuig en segona instància (vegeu il.lustr. 23). Malgrat que ella es projecti a bastament en l'elecció de companys i en la suposició d'eleccions, és escassament corresposta, com reflecteix l'anàlisi individual de la seva posició sociomètrica (vegeu il.lustr., 24).

El cas de la Neus és més inquietant, doncs el sociograma senyala la possibilitat de conflictes encoberts que no havíem detectat amb les altres observacions. A banda de no comptar amb cap elecció en primera o segona instància, hem de considerar els sis rebutjos que rep (dos en primera i quatre en segona instància), quantitat de rebutjos que tot i sent inferior a la rebuda pels tres membres més rebutjats del grup, és altament significativa. La Neus porta set anys amb aquest grup i el seu procés d'integració en ell és

considerat pels mestres com exemplar. Aprecien una bona relació amb els companys i l'actitud de molts d'ells és de col.laboració amb la nena i de comprensió de la seva problemàtica. Tot i així, i encara que no haguem de sobrevalorar els resultats del sociograma, aquests posen sobre el tauler un grau de rebuig difícil de percebre a partir de la resta d'observacions realitzades. Es tracta d'un rebuig real o hem de fer més cas a les altres observacions, prescindint del sociograma?

El fet que haguem apreciat una bona relació de la nena amb el grup, com es palesa en els diferents registres i gravacions, no obsta per a què en els dos darres cursos s'haguessin presentat situacions de conflicte que en gran mesura ens havien passat per alt, especialment en els àmbits més extraescolars. Així, en comentar els resultats del test, el mestre em senyala que el sorprenent grau d'acceptació inicial de la nena per part dels seus companys es va veure clarament reduït a partir de sisè curs, just en el moment en el que hom apreciava un notable canvi d'interessos en les relacions establertes dins els subgrups de formació espontània de la classe, vinculat a l'entrada dels alumnes en el període de l'adolescència. A partir d'aquell moment els interessos de la Neus comencen a diferir clarament dels de la majoria dels seus companys, en part com a conseqüència de les dificultats de maduració que experimenta. Paral·lelament els companys semblen ser més exigents i restrictius en la configuració d'aquells grups i apareixen reticències, fins llavors inexistents, a l'acceptació de la Neus.

Aquestes reticències no es posen gaire de manifest en les activitats més pròpiament escolars, però es detecten amb claredat en els contactes extraescolars entre els companys de grup, en els que fins llavors la Neus havia estat plenament acceptada. Aquest fet pot explicar que tot i havent-hi una actitud d'acceptació incial per part del

grup, que en gran mesura es manté en les activitats més estretament escolars, aquesta actitud entri en contradicció amb la dinàmica dels grups que es formen espontàniament a partir dels interessos comuns. Això és el que sembla reflectir-se en els resultats del sociograma, especialment si els contrastem amb les observacions de l'aula i l'entrevista amb el mestre.

Tornant a la situació dels alumnes amb un nivell baix d'eleccions, els que sociomètricament podem qualificar com *oblidats* (Neus, Mireia i Feliu), l'anàlisi comparada de la situació de cadascun d'ells ens permet constatar notables diferències: pot tractar-se d'un alumne realment oblidat, com sembla el cas de la Mireia, o detectar-se alhora la presència d'índexs significatius de rebuig. Però fins i tot en aquest segon supòsit, el fet que es tracti d'un rebuig declarat, o al contrari encobert, farà que haguem de considerar l'existència de situacions completament diferents, com ho són els rols que dins els respectius grups ocupen la Neus i el Feliu.

Prenent l'anàlisi per una altra vessant podem constatar que els alumnes integrats amb una problemàtica de base emocional, que habitualment s'expressa a través del caràcter de l'alumne i de les seves relacions dins el grup, són alumnes amb índexs elevats de rebuig. No són els únics que reben rebuig, però sí els que el reben d'una manera més intensa. Això no obstant en un dels casos l'alumne forma part del grup de no significatius (el Vicens) i en l'altre del grup d'oblidats (el Feliu). Es tracta d'alumnes amb autèntics problemes d'integració social dins el grup, que a l'escola convé abordar de manera prioritària. Que un d'ells es trobi entre els oblidats sols agreuja la situació anterior. Creiem que en el cas del Feliu això pot tenir a veure amb les greus dificultats del nen per integrar-se a la major part d'activitats desenvolupades a classe, la qual

cosa fa que els propis companys, observant també l'actitud diferencial de la mestra, el consideren com un "cas a part". La situació és sensiblement diferent en el cas del Vicens qui, malgrat les seves dificultats, no es troba tan despenjat de la major part d'activitats de la classe ni adopta una actitud tan individual: compta amb un grup reduït de companys amb els que es relaciona i, malgrat l'alt índex de rebutjos, també compta amb un percentatge d'eleccions rebudes gens despreciable en relació al conjunt de components del seu grup (vegeu il.lustr., 19, 20, 25, 26, 27 i 28).

Pel que fa a la resta d'alumnes estudiats, al trobar-se tots dins l'ampli grup d'alumnes no significatius, podria semblar que el sociograma no ens permet extraure gaire informació. Però tot i així hi ha alguns trets que criden l'atenció. Es tracta de la tendència d'alguns dels alumnes estudiats a trencar la *barrera del sexe*, ja sigui amb les eleccions emeses o a partir de l'observació de l'origen de les que reben. Amb el terme *barrera del sexe* em refereixo a la clara diferenciació que en tots els grups estudiats es dona entre el subgrup de nens i el de nenes. Separant-los podem traçar una barrera imaginària, comprovant ràpidament que pocs teles d'eleccions la creuen. Doncs bé, en els casos de la Maria, la Carola, el Ferràn, el Vicens i el Feliu aquesta barrera es franquejada. Els teles que la creuen ens mostren la tendència d'aquests alumnes a vincular-se dins el grup amb components del sexe oposat. Sols es salven d'aquesta característica la Neus i la Mireia, dues alumnes *oblidades dins els respectius grups*, i el Josep i l'Oriol, dos nens amb dificultats motores.

No em sento autoritzat a extraure conclusions d'aquesta constatació, encara que indubtablement situa els alumnes seguits en una posició característica en els respectius grups, la qual cosa ens permetria hipotetitzar entorn d'una ubicació no tan natural o espontània quant a les relacions

establertes, si la comparem amb la dels companys de grup. Efectivament, si atenem a les observacions que presentaré en el proper apartat, en les relacions establertes per aquests nens s'observa una important presència de relacions de "protecció" i en alguns casos "sobrepotecció" per part d'algun component del grup, a la que sovint es presta l'alumne integrat. Aquesta argumentació justificaria parcialment que trenquessin la barrera del sexe els nens afectats, és a dir, el Ferran, el Vicens i el Feliu, però no les nenes (Maria i Carola), doncs en ambdós casos no hem pogut detectar actituds especialment protectores per part dels nens del grup en comparació a les de les seves companyes.

### 6.3. ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.

Fins aquí les constatacions directament derivades dels resultats de les proves sociomètriques passades als diferents grups. En aquesta segona part voldria centrar-me en l'anàlisi dels components més qualitatius que configuren la interacció de l'alumne integrat amb el grup-classe a partir dels diferents tipus d'observacions que hem pogut utilitzar.

Caldrà procedir amb algun ordre a l'hora d'analitzar tots aquests materials. Després d'estudiar-los repetidament em sembla que una de les formes més adequades consisteix en diferenciar les interaccions produïdes en tres contextos diferents: d'una banda, les que es donen en *situacions estructurades*. Entenc com a tals aquelles en què l'activitat duta a terme pels alumnes està fonamentalment conduïda pel mestre, ja sigui perquè la dirigeix directament o també perquè, malgrat no dirigir-la d'una manera directa, és ell



qui l'ha estructurat i plantejat als alumnes. Majoritàriament es donen en el marc de l'aula. Per contraposició a aquestes situacions parlaré també de les *no-estructurades* com aquelles en les quals l'activitat de l'alumne no és organitzada ni dirigida pel mestre. Es tracta fonamentalment de les situacions de joc no dirigit, que en la seva majoria es donaran en el pati. Finalment, pendrem també en consideració les situacions que m'atreveixo a qualificar de *semi-estructurades*, encara que potser el nom més exacte seria el de períodes intermitjos. Amb aquests termes em refereixo als moments d'impàs entre diferents tipus d'activitat i també als inicis i finals de les sessions de classe.

El motiu per diferenciar entre aquests tipus de situacions rau en el fet que les tres donen lloc a importants formes d'interacció, a que és freqüent que les interaccions establertes pels alumnes analitzats presentin notables diferències entre unes i altres situacions i, finalment, a que els tres tipus de situacions conjuntament considerades cobreixen les diferents possibilitats d'interacció entre els alumnes del grup.

### Situacions estructurades.

De l'anàlisi qualitatiu de les interaccions que es donen en aquestes situacions estructurades se'n desprèn una primera constatació, que marcarà en gran mesura les relacions de l'alumne integrat amb els seus companys. Es tracta del que podríem descriure com una mena d'assimetria en la relació, per la que l'alumne integrat apareix majoritàriament com a subjecte passiu de la relació establerta: és el que rep ajuda, col.laboració, però rarament en aquests contactes s'espera que sigui ell qui aportï aquests elements a la relació.

Poques són les excepcions a aquesta norma, i potser per això sembla convenient analitzar-les amb deteniment. Començaré doncs fent referència a les escasses situacions en què hem percebut amb claredat interaccions que podríem considerar de cooperació, entenent que aquesta es dóna quan la relació establerta entre dos components del grup es basa en el fet que les aportacions de cadascun d'ells es complementen recíprocament en una activitat conjunta. Cap dels components està, doncs, en una situació unívoca d'ensenyar o ajudar l'altre, sinó que hi ha un intercanvi en funció d'un objectiu comú.

Sols en un dels casos seguits hem pogut detectar situacions d'aquest tipus amb una mínima regularitat, és a dir, no com una situació esporàdica o excepcional, en el context de les activitats estructurades. Paradoxalment, es tracta d'una de les nenes amb retard mental, la Maria. Entenc que això és una paradoxa per la globalitat amb què el retard afecta els diferents àmbits de desenvolupament de la nena, que semblaria posar-la en inferioritat de condicions quant a la cooperació en relació als alumnes integrats amb problemàtiques de tipus sensorial o motor, que més fàcilment podrien destacar en aspectes del desenvolupament no directament afectats pel seu dèficit primari.

Analitzarem primer les relacions establertes per la Maria i deixarem per més endavant l'intent d'explicar la paradoxa. Al contrari del que trobem en la revisió de les observacions directes i diferides dels altres grups, en el cas de la Maria apreciem freqüents moments d'autèntica cooperació en les situacions estructurades. Un primer exemple el trobem en una de les sessions en les que estaven treballant per parelles a partir d'uns rodolins que el dia anterior havien elaborat ells mateixos sobre "la girafa", que havia estat un motiu de treball del grup-classe durant

el recent carnestoltes. La Maria feia parella amb una companya seva, l'Estel:

"Després els ha anat llegint un per un /els rodolins/ i els nens els repetien, encara que amb algú rodolí més d'un nen semblava tenir-hi dificultats. Un cop llegits i repetits els ha deixat una estoneta per triar-ne un per cada parella. Després, preguntant amb ordre aleatori les diferents parelles, ha anat obtenint com a resposta els rodolins escollits, encara que més de la meitat de les parelles han necessitat ajuda per reproduir-los completament.

La Maria feia parella amb l'Estel, i si bé les parelles anteriors acostumaven a fer el recitat a l'uníson, ha estat l'Estel qui l'ha dit sola, mentre la Maria reproduïa més o menys torpement les paraules del rodolí:

-La girafa puja a la lanxa, es mareja i té mal de panxa."

Registre nº 170.

Com s'aprecia en el següent registre, la Maria havia memoritzat el rodolí, la qual cosa li permetia prendre un paper actiu en el treball posterior, consistent en transcriure'l a una cartolina per exposar-lo després. La seva companya l'escrivia, però la Maria amb molt d'interès i efectivitat era qui li dictava:

"Mentre estaven treballant per parelles he observat com la Maria anava a demanar un aclariment sobre el que havien de fer, obtenint com a resposta de la mestra:

-Li has de preguntar a la teva parella.

La nena ha tornat a la taula i han continuat treballant les dues. La que escrivia era l'Estel, però la Maria estava atenta al què feia, intentant recordar el rodolí. En un moment determinat l'Estel no recordava la paraula que seguia:

-la girafa..?..

La Maria sí ho ha fet:

-puja!

ha dit amb satisfacció. La mestra, que observava el fet, l'ha ressaltat:

-Molt bé, Maria!"

Registre nº 173.

També obteníem mostres de situacions cooperatives en treballs en parella realitzats en circumstàncies diferents. Era al final de la sessió, quan per completar els deu minuts finals de classe la mestra destinava que algunes parelles ("les que havien treballat bé") fessin el que tenia designat com a "capsa màgica". Es tractava d'ordres senzilles que havien de dur a terme els nens que hi participaven i que en línies generals eren ben diferents a les activitats habituals de la classe. El fet és que per a tots era quelcom anhelat el ser designats per fer la "capsa màgica". Aquell dia, entre altres companys, els va tocar també a la Maria i la seva parella:

"La Maria també va sortir.

-Avui ha treballat molt bé..

..va justificar la mestra. Amb la seva parella els va tocar l'ordre d'apuntar a la pissarra els noms dels companys que anaven amb la mateixa bata que elles. Com que anaven les dues de color diferent la mestra els va suggerir que cada una apuntés els companys que anaven amb el seu color. De seguida va veure que la Maria tenia dificultats en escriure'ls, per això l'hi ha suggerit:

-Avisa la Núria, que et vingui a ajudar.

Totes dues han començat a treballar coordinades. La Maria identificava els nens i la Núria els apuntava."

Registre nº 185.

Per dèbils que semblin els exemples posats, constitueixen les úniques observacions en les que d'una manera continuada apreciem situacions de cooperació

autèntica en la interacció dels alumnes integrats en situacions estructurades, configurant episodis de relacions més simètriques d'acord amb el criteri exposat amb anterioritat. Això ens porta a pensar en l'enorme influència que en aquest sentit té l'estil d'ensenyament que el mestre utilitza, i especialment la manera com organitza el grup.

De fet, si pensem en les possibles variables que podrien incidir en què es donin situacions de cooperació en la Maria, en contrast amb la resta de casos, ens veurem obligats a anar-les descartant progressivament. D'entrada, el tipus d'afectació que pateix la nena, un retard mental lleu, no afavoreix precisament que presenti habilitats en les que destacar dins el grup, cosa que, com he senyalat abans, resulta més factible quan l'afectació no és global. Per exemple, amb les habilitats no perceptives ni motores dels nens afectats per dèficits en aquests àmbits de desenvolupament.

Però ja hem vist que les situacions de cooperació en el cas de la Maria se situaven en activitats per a les que la nena no mostra habilitats especials. Les seves aportacions a la cooperació responen més a la forma com s'han organitzat les activitats: en un dels casos diferenciant el recitat oral del rodolí de la seva transcripció i en l'altre diferenciant entre les tasques de localitzar els nens amb la bata d'un color i la d'anotar-los a la pissarra. De manera que, des del punt de vista de l'afectació de l'alumne sols podríem considerar com a possiblement influent el fet que no es tracti d'una afectació greu com per distanciar substancialment el treball de la nena integrada en relació al dels seus companys de grup.

Si com a possible variable considerèssim el tipus d'escola o el nivell d'escolaritat de l'alumne també arribaríem a una conclusió semblant. Efectivament, la Maria

pertany a la mateixa escola que la Carola (recordem que amb una afectació intel·lectual més greu) i el Feliu (afectat de ceguesa). Cap d'aquests alumnes ens ha proporcionat mostres de treball cooperatiu, tot i que les possibilitats d'aprenentatge d'aquest últim són notablement superiors a les de la Maria i en alguns aspectes a les de la resta del seu grup-classe.

Finalment i ja des d'un punt de vista estrictament sociomètric, podem observar que la Maria no destaca per la seva posició dins el grup: es troba entre els alumnes no significatius i no rep cap índex considerable de rebutjos. A més a més, com hem vist, es tracta d'una nena que presenta una notable timidesa en les seves relacions i també una tendència a adoptar un paper secundari en les interaccions espontànies amb les seves companyes i companys.

De totes les consideracions anteriors sembla desprendre's que l'única possibilitat d'explicació del rol cooperatiu que adopta la Maria en determinades situacions estructurades es vincula directament a l'organització de la classe i, per tant, a la directa acció de la mestra. D'una i altra cosa ens n'ocuparem en els propers capítols, però aquí cal avançar que efectivament, la dinàmica d'aquest grup es basa molt en el treball en petits grups i que la mestra utilitza amb molta freqüència el treball per parelles i d'altres recursos que afavoreixen el treball cooperatiu, com són els racons i els tallers. Això, junt amb la importància que atorga a la corresponsabilització dels alumnes en la resolució de les tasques plantejades habitualment a classe, amb el que procura reduir al mínim la necessitat d'intervenció per part seva, pot explicar la característica ubicació de la Maria dins el grup-classe en situacions estructurades.

Però com he esmentat a l'inici d'aquest apartat, la situació de la Maria constitueix una excepció en l'anàlisi

de la interacció dels alumnes que hem seguit, dins els respectius grups. La forma d'interacció més freqüent en les situacions estructurades la podem qualificar de coparticipació. Entenc per coparticipació les interaccions que es donen en situacions en les que els alumnes implicats participen en la mateixa activitat o en activitats semblants, sense esperar que aquests contactes tinguin la configuració simètrica que exigiem per considerar-los cooperació. Per tant, entraran aquí totes les situacions d'intercanvi produïdes quan els alumnes implicats estan duent a terme la mateixa activitat, encara que aquesta tingui un caire individual, com serà el cas de la majoria de situacions d'ajuda que analitzarem.

La majoria d'activitats estructurades que es duen a terme a la classe no requereixen un treball estrictament individual per part de l'alumne: permeten l'intercanvi de materials, comparacions, consultes, desplaçaments, etc.. En aquests casos, i amb l'excepció de quan l'alumne integrat està ocupat per activitats diferents per complert a les del grup o, òbviament, quan les du a terme fora de l'aula, ens trobem en situacions de coparticipació. Les variades formes d'interacció que es donen en aquestes situacions exigeixen diferenciar-les d'alguna manera i tenir en compte que s'hi pot donar un gradient d'interaccions que aniran de la participació més activa fins a la pràctica exclusió de l'activitat del grup.

L'anàlisi de la interacció en les situacions que hem definit de coparticipació ens ofereix múltiples mostres del caràcter unidireccional al que al·ludia inicialment i que caracteritza les relacions entre l'alumne integrat i els seus companys de grup. Efectivament, gran part d'aquestes interaccions les componen episodis en què els primers reben l'ajuda dels segons. Els registres amb els que treballem són generosos en oferir-nos mostres d'aquesta mena d'interacció.

En alguns casos les ajudes són molt esporàdiques i semblants a les que trobem entre companys d'un mateix grup, com seria el cas d'indicar el punt de treball en el que es troben en un moment de distracció, per exemple; o d'apuntar respostes que l'alumne preguntat pel mestre desconeix. En aquest cas estem davant d'ajudes habituals dins d'un grup amb les que no podem caracteritzar el rol de l'alumne integrat. Però no és aquest el cas quan parlem d'exemples d'ajuda que suposen una autèntica compensació de les dificultats de l'alumne i que a vegades van fins i tot més enllà de les dificultats que hem pogut detectar en l'alumne integrat. En posaré alguns exemples.

El primer fa referència al Feliu. Ja he esmentat anteriorment les dificultats d'adaptació al treball escolar d'aquest nen. En aquest cas podem apreciar com una companya intenta espontàniament pal.liar-les. La mestra els estava fent una lectura que ells seguien individualment amb l'observació de les il.lustracions del llibre d'imatges que tenien a les mans:

"Els ha demanat llavors que es fixessin atentament en les imatges del llibre mentre ella els faria la lectura. Pausadament ha començat a llegir la petita història d'un nen que va a plaça amb la seva mare, passant per diferents parades. Sincrònicament els nens anaven passant de full en les petites pauses que la pròpia mestra marcava amb la lectura del text. Tots seguien així la lectura, inclús el Feliu, qui a partir de la tercera plana es limitava a mirar la il.lustració, desconec si amb veritable atenció, doncs a partir d'aquell moment era una companya de taula, la Núria, qui li passava les planes.

Registre nº 132.

El segon prové de les observacions efectuades en el grup del Ferran. El xicot estava assajant desplaçaments



ficticis en un plànol de l'escola construït en relleu i il·lustrat en braïlle, tot i que tenia pendent de transcriure a aquest sistema les instruccions d'un joc que havien elaborat en una sessió anterior, tasca en la que estava ocupada la resta del grup. És llavors quan una de les noies que havia acabat el treball s'hi adreça:

"Una de les nenes, no sé si en part per cridar-me l'atenció, s'adreça en veu alta al Ferran:

-Que t'hem de dictar això?, pregunta tot i ensenyant-li el full on han escrit les instruccions del joc. El Ferran no s'havia adonat que el mestre ja era fora de l'aula:

-Pregúnta-li al mestre, contesta ell.

Al aclarir-li ella que el mestre era fora, decideixen deixar-ho sobre la taula per quan torni.

Registre nº 306.

En els tres casos observem un fet bastant característic en les interaccions dels alumnes integrats: la recepció o com a mínim l'oferiment d'ajuda per part dels companys, sovint acompanyada per una actitud passiva del receptor. Aquest fet ens farà reflexionar a l'hora de treure conclusions entorn de les possibilitats i el sentit que hauria de tenir la intervenció del mestre en l'estímul de la interacció d'aquests alumnes amb llurs companys.

Però aquestes relacions no es donen sempre espontàniament, sinó que a vegades també són directament induïdes pel propi mestre. Aquest seria el cas de l'observació registrada en la mateixa sessió del grup del Ferran, al que ens hem referit abans. Poc després que la seva companya li oferís ajuda serà el propi mestre qui demanarà a un altre component del grup que li dicti les instruccions del joc esmentat:

"No ha passat gaire estona que una noia, la Sílvia, ha dit en veu alta:

-Ja estic!

Al comprovar el mestre que havia acabat la feina li ha demanat si volia dictar ella. /Fins llavors ho estava fent el propi mestre./ Ella ha assentit.

-Primer llegeix-ho tot, a veure si ho entens.. Ella s'ha posat a fer-ho. Aviat ha topat amb el primer obstacle:

-Què diu aquí?, preguntava al mestre.

-Pregúnta-li a la Marta.. , li ha indicat. I així ho ha fet.

Quan ho ha acabat de llegir tot es posa al costat del Ferran i comença a dictar-li. S'estan força estona en aquella ocupació. Es fa 1/4 de 5 quan li acaba de dictar i torna a la seva taula. El mestre demana al Ferran que repassi si hi ha alguna falta i el noi comença a rellegir les paraules copiades."

Registre nº 309.

La interacció dels alumnes que hem seguit dins el grup-classe en situacions estructurades està molt marcada, doncs, per l'oferiment i la recepció d'ajuda dels companys. En alguns casos això marcarà molt el rol de l'alumne dins el grup, especialment els que tendeixen a adoptar actituds d'instal.lació en el dèficit, com veurem en el capítol dedicat a l'anàlisi de les actituds (vegeu Capítol 9). Però en qualsevol cas, l'assimetria implícita en aquestes relacions d'ajuda sembla conferir una orientació determinada al rol que adopten dins el grup, per bé que amb diferent intensitat segons l'actitud adoptada pel propi alumne en relació a les seves possibilitats i limitacions.

Deixant de banda aquesta orientació que apreciem en la interacció d'aquests alumnes, convé reflectir també alguns aspectes de l'actitud dels companys entorn dels aspectes diferenciadors que a vegades presenta l'activitat dels alumnes integrats. En aquest sentit hem pogut constatar en

tots els grups seguits l'acceptació amb molta naturalitat de les dificultats de l'alumne integrat per part dels companys de grup, i dels procediments diferenciats que a vegades ha d'utilitzar. Això és el que es desprèn del conjunt d'observacions dutes a terme. En algunes podem apreciar com els companys de grup accepten amb naturalitat i sense comentaris la marcada diferència de velocitat lectora, per exemple, en el cas de la Neus. El seu ritme de lectura trencava el que fins llavors havien marcat els companys que havien llegit anteriorment, però el grup s'hi adapta i dóna mostra de respectar-lo (vegeu registre nº 16). D'una manera semblant actua el grup del Ferran en relació al notable soroll que produeix la màquina Perkins utilitzada pel noi en la major part d'activitats que requereixen l'escriptura (vegeu reg. nº 279). I encara pot sobtar més la reacció dels companys del Feliu quan li passen per alt actituds pertorbadores, a vegades clarament provocatives, que de ben segur serien motiu d'alteració del grup si fossin adoptades per un altre company (vegeu reg.nº 67-69).

Aquesta actitud de comprendre i acceptar determinats aspectes diferencials de l'aprenentatge i a vegades de la pròpia conducta de l'alumne integrat, en algunes ocasions va més enllà. Malgrat el seu caràcter esporàdic, no podem deixar de constatar episodis en què el grup, d'una manera o una altra, valora els progressos de l'alumne integrat, amb la qual cosa demostra una clara consciència de les dificultats que aquest experimenta. Aquest és el cas de l'episodi en què un company de la Maria fa notar públicament i amb admiració que la nena ha sigut capaç de glopejar com els demés en la sessió setmanal reservada per a la higiene amb fluor:

"Marxo llavors cap a la classe. /Estava a l'aula d'educació especial./ Quan entro veig que la mestra està omplint uns gotets (un per a cada nen) que té posats a la repisa de la pissarra. Els omple amb una garrafa de fluor. Ella mateixa

em comenta que veuré com fan lo del fluor. Quan els té tots plens els va repartint un a cada nen. Ja deu haver donat instruccions abans doncs observo com tots els nens esperen enraonant, però no pas fent molt de xivarri, que acabi l'operació.

Quan els té tots plens em comenta en veu baixa:

-.. De moment a la Maria no li poso fluor, doncs no sap glopejar i sovint s'ho empassa tot..

Em diu que esperarà que n'apregui, per posar-li també el fluor. Llavors li dóna el vas a la nena, que el pren amb normalitat, com tots els demés. Llavors reclama l'atenció de tots, es mira el rellotge i en un moment determinat els demana que s'ho posin a la boca. Ella també simula que s'ho ha posat a la boca i fa el gest amb les galtes de mantenir l'aigua i passàr-se-la de cantó a cantó. Els nens es van mirant amb la boca tancada, imitant també els moviments de la mestra. Ella, de tant en tant es mira el rellotge i va observant tots els nens. Uns tenen expressions més series, però la majoria tenen una expressió riallera mentre s'observen, encara que en cap moment això els porta a treure l'aigua de la boca. Quan ha passat el minut requerit la mestre els diu:

-Ja!

Una de les primeres coses que ha comprovat és si la Maria havia tret o no aigua. Avui n'ha tret. Poca, però n'ha tret, cosa que em comenta mentre sento que un company de classe es dirigeix espontàniament a la Maria, tot dient-li aprovatiu:

-Ho has fet molt bé, eh Maria, amb l'aigua!

Llavors demana a una nena de la taula d'encarregats que reculli amb una bossa tots els gotets. Aquesta va passant per les taules però d'una manera desorganitzada, doncs se'n deixa i ha de passar per cada taula més d'un cop. La mestra se'n queixa i la nena acaba de recollir amb prestesa tots els vasos que restaven."

Registre nº 260.

Aquest episodi de reforç espontani no és, però, generalitzable a la resta de grups, ni tan sols a la resta d'observacions fetes en el grup de la Maria. El que sí és generalitzable és l'atenció que paren els mestres en

aprofitar les correctes realitzacions de l'alumne integrat per valorar-les-hi públicament, actitud que semblava imitar el company de la Maria en elogiar la seva nova habilitat.

Una situació sensiblement diferent a les anteriors és la que apreciem en el cas de la Carola. Ja he comentat que la nena presenta un retard mental de grau mig. Però el que aquí ens ocupa és l'habitució de la nena en mostrar els treballs realitzats als seus companys de grup en busca d'aprovació. Aquests l'hi mostren aprovació o admiració, però amb una inèrcia semblant a la que constatem en la nena quan els hi mostra. Ho podem apreciar en el següent registre, pres en una sessió en la que el grup estava ocupat en un treball de Naturals i la Carola n'acabava un de manipulació, realitzat amb l'ajuda d'una mestra de pràctiques que a l'aula assumia el paper de la mestra de suport:

"Amb aquestes que la Carola ha acabat d'enfilar ordenadament el cordó en la fusta amb la que treballava. Ho ha acabat amb ritme, un forat travessat per sota i el següent per sobre. Contenta i només amb gestos m'ho ve a ensenyar. M'ho miro amb complaença i li senyalo que és un treball força difícil. Satisfeta assinteix amb el cap i, sense deixar-me continuar, passa a ensenyar-ho a la mestra i, a continuació, va passant per totes les taules ensenyant-ho als companys. Aquests, amb més o menys convenciment, esbocen gestos i paraules d'admiració que la Carola rep sense prestar-hi gaire atenció."

Registre nº 50.

Però no sempre la valoració de les realitzacions de l'alumne integrat van en el sentit del reconeixement. En algunes ocasions els propis companys del grup són els que matisen el que entenen com una sobrevaloració per part del mestre dels assoliments del company integrat. Això és el que

apreciem en el següent registre en el qual la mestra del Josep (M10) volia donar per satisfactòria una realització per a la qual el nen havia necessitat molta ajuda. La mestra se sent obligada finalment a treure importància a l'ajuda proporcionada:

"El següent exercici que els proposa consisteix a que cinc nens diferents surtin a la pissarra a escriure unes paraules. Els crida i cada nen ocupa el seu tros. Un cop escrites les paraules, comencen a corregir-les:

-A ver, pone M E S A aquí?... Vamos a leerlo!

Els hi fa llegir a tots, i quan comproven que està ben escrit felicita efussivament al nen:

-Muy bien! , afirma tot fent-los una carícia al cap. Dels primers cinc ningú no s'ha equivocat, i ella conclou:

-Muy bien todos, eh!?

Després en crida cinc més:

-Ahora será más difícil..

Aquest cop alguns nens s'equivoquen i el que opta per fer la mestra és corregir-los primer individualment, ressaltant l'error per fe-los conscients d'ell:

-Pittttttto... Ssssssopa....!

Un dels nens que surt a la pissarra és el Josep. Ha d'escriure PATO, però no sap com fer-ho. La mestra demana ajuda a la resta de la classe, i conjuntament li comencen a indicar el procediment:

- ... primero la P...

Així ho van indicant al Josep, qui acaba escrivint-ho bé. Quan la mestra confirma al nen que ho ha fet molt bé, tal com havia fet amb la resta dels companys, un company no sembla estar-hi d'acord i li comenta:

-Però si no ha fet res!... La mestra es veu forçada a aclarir:

-.. l'hem ajudat una mica, però després ho ha fet tot sol...."

Registre nº 291.

Les darreres observacions ens permeten constatar, també com a tret rellevant de la interacció entre els alumnes, la

naturalitat amb la que tots els grups semblen assimilar les particularitats que es deriven de les necessitats educatives de l'alumne integrat en el procés d'ensenyament/aprenentatge i especialment en l'establiment de les relacions amb el mestre i el grup. Però a més d'això, en alguns grups podem percebre com determinats alumnes o el grup en general adopta una actitud especialment activa en la valoració dels progressos de l'alumne integrat, mostrant una clara percepció de les dificultats amb què aquest s'enfronta.

Això no obstant, l'escassetat d'aquests exemples de valoració específica junt a les notables diferències entre ells i a l'existència també d'exemples de valoració en sentit contrari, matisant els assoliments d'aquests alumnes, fan que no estiguem en condicions de generalitzar aquestes conductes a les diferents situacions d'integració estudiades, ni tan sols de precisar-ne amb exactitud els elements que afavoreixen el manteniment d'aquestes actituds. L'únic que podem indicar, al tractar-se d'una actitud molt generalitzada entre els mestres, és que la sensibilitat d'aquests als progressos de l'alumne integrat, traduïda en el seu reconeixement públic, sembla actuar com a model d'imitació per part dels alumnes que espontàniament o de forma induïda adopten actituds semblants.

En les primeres referències a les relacions de coparticipació entre els alumnes en situacions estructurades, a més de constatar que constitueixen el tipus de relació més habitual en aquestes situacions i de ressaltar l'assimetria que les caracteritza quan impliquen l'alumne integrat, podem establir en elles un gradient que aniria de les relacions que comporten una forta vinculació de l'alumne integrat al grup, fins a les que l'ubiquen en un emplaçament més marginal.

A l'inici d'aquest apartat ja he destacat situacions de cooperació en les que apreciàvem una forta interacció

entre l'alumne i el grup. Era aquest el cas de la Maria en el qual una determinada organització de l'activitat escolar del grup afavoria aquesta situació. Aquí faré ara referència a les situacions d'interacció més dèbil entre l'alumne integrat i els companys de grup, també en situacions estructurades. En aquest punt tornarem a apreciar la forta incidència que en el rol que adopta l'alumne dins el grup tenen les formes d'organització de l'activitat escolar utilitzades pel mestre.

Efectivament, el repàs dels registres d'observació obtinguts ens mostra amb claredat situacions de poca interacció en els casos del Feliu i la Carola. Ambdós tenen en comú la forta dificultat en seguir mínimament la dinàmica de treball dels respectius grups, encara que per causes ben diferenciades.

El primer, per dificultats en adquirir hàbits de treball bàsics i per la conflictivitat amb la que enfronta les tasques escolars i les relacions amb la mestra i els companys. Gran part de l'activitat del nen ve marcada per situacions d'absència en respecte a l'activitat que ocupa el grup, amb la qual cosa queden extraordinàriament reduïdes les possibilitats d'interacció del nen en situacions estructurades.

Només a títol d'il·lustració, heus ací un registre que ens descriu una actitud habitual del nen en un moment en què la resta del grup estava ocupat en una tasca conjunta. En aquest cas es tractava de recordar rotativament la seqüència dels dies de la setmana:

"A partir del dia anotat a la pissarra els nens, un per un, han hagut d'anar nomenant els dies de la setmana: dijous, divendres.. Han sigut varis nens els que s'han quedat tallats quan els tocava nomenar el dia següent, i no pas per distracció, sinó que m'ha semblat que era per manca



d'interiorització de la seqüència catalana dels dies, molt especialment amb els dies no-escolars (dissabte i diumenge).

Mentre feien això, el Feliu estava dret i sense fer soroll s'entretenia, més que jugava, amb un nino i una mona de drap, amb els que s'ha estat una estoneta, per després asseure's sense necessitat que se li hagi cridat l'atenció."

Registre nº 123.

El fet que aquest registre no constitueixi un episodi anecdòtic sinó una actitud molt freqüent en el nen, ens permet entendre el baix nivell d'interacció que mostra en les situacions estructurades.

Però el cas de la Carola és diferent donat que l'escassa participació de la nena en el seu grup ve donada bàsicament pel seu desnivell en els aprenentatges, que la manté gran part de les sessions de classe en activitats completament diferents a les de la resta del grup, la qual cosa disminueix enormement les possibilitats d'interacció. Això no obstant, en les ocasions en què participa de les activitats del grup, aquest la té molt en compte. L'anàlisi sociomètrica d'aquest grup ja ens presentava aquesta situació d'acceptació. Però malgrat tot, la interacció en aquest cas és extremadament unidireccional, en gran part perquè la nena manté actituds infantils i presenta dificultats en el desenvolupament d'habilitats socials.

Ho podem comprovar en una gravació de treball conjunt:

"Situats en grups, cada nen estava realitzant el seu cosit. La Carola, més tard que els demés s'ha assentat al seu lloc en la taula del grup que li corresponia. Es mou amb molta lentitud i sembla preocupada per la disposició dels materials. Una capsula ocupa part del que és la seva taula. La Carola la posa a la taula de la seva companya, tot

exclamant:

C.- Nena!!

N1.- Carola!

N2.- És de la Marta..

La Carola agafa la capsa i la posa en el pupitre de la seva esquerra que no està ocupat. Amb la mateixa lentitud ho fa amb un pot i unes tisores. La nena que seu al seu davant, fent el gest de deixar unes llanes en un racó de la taula de la Carola, li diu:

N1.- Poso això aquí, eh?

La Carola fa que si lentament amb el cap. Però al cap d'una estoneta, tot mirant-se la seva companya, agafa les llanes fent el gest d'anar-les a llençar fora de la taula:

N1.- No!.. No ho tiris..

Torna a deixar les llanes sobre la taula.

Després agafa la seva arpillera i fa un punt enfilant l'agulla pel cantó oposat, quedant l'arpillera ben doblegada quan estira el fil. La seva companya se l'estava mirant:

N1.- Oh!..

Ella sembla contrariada. Deixa l'arpillera i posa el cap sobre la taula, amagat entre els seus braços.

N2.- La Carola no treballa.. (Dirigint-se a la mestra).

N1.- No ho sap fer.

Una tercera companya la toca, cridant-li l'atenció, amb la intenció d'ajudar-la:

N3.- Carola!

Però la mestra li fa una indicació en sentit contrari:

M.- Deixa-la.."

Gravació M2. Seqüència 10.5.

En síntesi podem apreciar com la interacció en situacions estructurades ve molt influenciada per dos factors. En primer lloc per la pròpia dinàmica de treball de l'aula i la seva organització. Així quan l'organització preveu una diversificació de propostes és més fàcil que es donin interaccions més completes, com és el cas de les que donen lloc al treball cooperatiu. A l'altre extrem, quan per les causes que sigui es fa difícil compaginar el treball de l'alumne integrat amb les activitats de la resta del grup,

les possibilitats d'interacció se'n veuen ressentides.

Però el segon factor determinant el constitueixen les pròpies habilitats socials de l'alumne. En la mesura que aquestes es desenvolupen, la interacció es veu potenciada. I en sentit invers, quan l'alumne presenta problemes en el desenvolupament d'aquestes habilitats, la interacció amb el grup es veu reduïda. Pel que fa als alumnes seguits en aquest estudi hem pogut apreciar que aquesta manca de desenvolupament d'habilitats socials té aquest darrer efecte en dos alumnes, encara que per causes diferents. En el cas de la Carola sembla el resultat de les pròpies dificultats de desenvolupament a causa de la deficiència mental que l'afecta, possiblement combinades amb una escassa atenció específica en l'aprenentatge d'aquesta mena d'habilitats. En el cas del Feliu, la manca d'habilitats socials sembla la traducció directa de la seva problemàtica emocional en l'establiment de relacions.

### Períodes intermedis.

Els períodes intermedis són aquells que es donen a l'inici i al final de les activitats estructurades a les que ens acabem de referir, en el pas d'una activitat a l'altra. Constitueixen el que podríem anomenar situacions semiestructurades, doncs l'alumne acostuma a gaudir d'una llibertat d'acció superior a la que tenia durant l'activitat, encara que en un període de temps determinat i amb certs límits que no es donen en el que entendrem per situacions no estructurades, quan més endavant parlem dels moments de joc lliure.

Des del punt de vista de la interacció es tracta de moments especialment significatius, doncs no vénen

condicionats per una activitat dirigida i es presten a l'establiment de relacions més espontànies. Hem de dir, per començar, que les relacions que estableixen els alumnes estudiats són semblants a les establertes pels seus companys: també en aquest cas són aprofitades per establir contactes més informals amb els companys amb els que més es relacionen. Això no obstant, hom pot constatar clares diferències entre uns i altres alumnes en les característiques de la interacció establerta durant els períodes intermedis. D'una banda ens trobem amb un grup d'alumnes que semblen fer-ne un aprofitament actiu: el Josep, l'Oriol, la Neus, la Mireia i la Maria.

Els tres primers mostren una actitud activa en l'establiment de relació durant aquests períodes, per bé que puguin topar amb algunes limitacions en fer-ho. L'Oriol, malgrat la seva problemàtica motora, és molt actiu en relacionar-se amb els demés i en intentar rebre l'atenció dels altres d'una manera destacada. En aquests períodes el nen es relaciona molt amb els companys de classe, fa propostes i comentaris sobre el treball, etc.

Les dificultats motores que presenta li impedeixen, però, aquest nivell d'interacció quan els períodes intermitjos demanen desplaçaments. En aquests moments el nen necessita concentrar-se en allò i, o bé resta sol en aquesta ocupació, o és ajudat per algún company (normalment una companya). L'altre nen amb problemes motors, el Josep, es troba en una situació semblant quan en aquests períodes intermitjos es necessita desplaçament. Malgrat tot, encara que amb una actitud menys activa que la de l'Oriol, el Josep també és dels alumnes que aprofita aquells períodes per relacionar-se distesament amb els companys, de vegades sense obtenir l'èxit esperat, com aquest moment en què volia provocar, amb to animós, un dels seus companys:

"El primer nen en acabar li demana per esmorzar. Ella assinteix. D'altres, a mesura que van acabant, agafen jocs. A tres quarts d'11 tots menys cinc han acabat i estan esmorzant o han agafat algún joc. Algún dels nens porta molt retard en respecte els altres. Aquest és el cas del Ricardo, amb el que la mestra opta per escriure-li les paraules.

Falten 5 minuts per les 11 quan el Josep s'aixeca i va a demanar permís a la mestra per anar al lavabo. Ella li ha de descordar els pantalons. Quan ha acabat, el nen va cap a la porta. Des d'allí s'entreté molta estona cridant sense èxit un company:

-Juanjo! Me voy! , li repeteix una i altra vegada amb una rialla burlona. El nen en qüestió no l'arriba a sentir. De fet la seva veu no és forta com per superar el nivell de soroll que fan els altres jugant.

A les 11 són ja 10 els nenes que estan jugant. Tres han estès un paper gros a terra que té dibuixades unes carreteres, i on juguen amb cotxes i camions. Uns nens han agafat una mena de lotó que es juga amb daus i il.lustracions que s'han d'anar tapant a mida que van sortint. La mestra s'ha assegut després a la seva taula per ajudar-los a organitzar-se, doncs semblaven tenir algún problema d'interpretació de les normes. Ella s'ha posat a jugar ambn ells. Hi havia cinc nens jugant en aquella taula. Una nena jugava individualment. Havia fet un puzle de sis peces i ara venia a canviar-lo per un altre joc. Mentrestan el Josep, que encara no ha acabat, està punxant la segona fitxa."

Registre nº 249.

L'altra alumna que aprofita activament aquests períodes és la Neus, encara que en aquest cas hem detectat actituds ben diferents en les sessions d'observació. En una d'elles la nena semblava molt aïllada de la resta del grup durant els períodes intemitjos, però en la resta de sessions vam poder copsar una actitud molt més activa. Sembla que l'estat d'ànim de la nena influeix molt en això, cosa que d'altra banda no ens pot estranyar.

Aquesta era la reflexió que fèia a la primera sessió d'observació en què vaig estar amb el grup de la Neus i després d'haver-la observat atentament una bona part del matí:

"Al final de la classe la mestra ha acordat amb ells el dia del control de la lliçó, respectant-els-hi que el dimecres proper era mal dia, doncs el dimarts van d'excursió. L'han fixat per al divendres.

Entre activitat i activitat, dins aquesta primera classe, els alumnes acostumaven a *discutir la jugada*. La Neus, mentre jo he estat a l'aula, no s'ha dirigit en cap moment a cap company."

Registre nº 9.

Aquesta observació quedarà molt contrastada per una de posterior. Com he senyalat abans, l'estat d'ànim de la nena sembla tenir molt a veure amb el contrast entre la seva actitud en les diferents sessions observades. Aquesta era la reflexió feta en una de les observacions posteriors:

"Una cosa que m'ha sorprés és que en totes aquestes manifestacions espontànies la Neus avui, al revés de l'últim dia, hi participava plenament: cridant, aixecant-se, adreçant-se als companys de la taula del darrere o als de la fila del costat, deixant el seu seient. El seu comportament denotava que no era una conducta simplement imitativa, sinó que era l'expressió d'un estat molt més desinhibit i intern de la noia.

La mestra, quan s'ha pogut fer sentir, encara que sense aixecar la veu, els ha comentat:

-El dibuix lineal que va fer el ----- em va agradar molt!

Llavors, dirigint-se a la mestra de suport i a mi ens ha preguntat si havíem vist el mural de la sala gran. La Tresa l'havia vist i li ha comentat que estava molt ben fet. Jo li he comentat que no l'havia pas vist, però que no deixaria de fer-ho al sortir.

Llavors ha aprofitat per alabar el treball de dibuix dels nois en general, cosa que ells acollien amb satisfacció."

Registre nº 196.

Tant aquesta i les posteriors observacions com les gravacions de vídeo, ens mostren una actitud de la nena molt més activa i comunicativa en els períodes intermedis.

En els dos darrers casos, en canvi, apreciem una utilització menys activa d'aquests períodes per a la interacció. En aquest sentit l'actitud de la Maria i de la Mireia sembla estar relacionada amb el seu temperament més secundari. Durant aquests períodes també estableixen contactes informals amb els seus companys, cosa que podem comprovar en nombrosos registres, però amb menys freqüència que la que hem pogut apreciar en els casos anteriors. En aquest sentit mantenen una actitud molt més d'expectativa vers les instruccions que donarà la mestra, que activa de contacte directe amb companys. Però aquest fet no respon tant a una possible problemàtica de relació d'aquestes nenes sino més aviat a les característiques de la seva propia personalitat i a la tendència que ambdues presenten de vehicular molt les seves relacions a través de la mestra.

Al costat d'aquest grup d'alumnes que, amb major o menor freqüència utilitzen els períodes intermedis per a l'establiment de relacions informals, habitualment de caràcter positiu, ens trobem amb la resta d'alumnes seguits que, per uns o altres motius, experimenten autèntiques dificultats en l'establiment d'aquest tipus de relacions.

En primer lloc ens ocuparem de la situació del Vicens. En gran part dels períodes intermedis que he pogut observar, aquest nen es manifesta com absent de la resta del grup, i són minoria els moments aprofitats per relacionar-s'hi; i quan així ho fa sovint es presenten relacions més o menys

conflictives o bé d'altres en què rep passivament ajuda.

Un exemple del primer cas el constitueix un moment de tornada del pati, en el que el deler del noi sembla consistir en mantenir la possessió de la pilota:

"Passa una mica de 3/4 d'11 quan la mestra, picant de mans, crida el seu grup que comença a fer files davant d'on ella està. Les altres mestres fan el mateix i comencen a pujar en files cap a la classe. La mestra els ha donat instruccions per refrescar-se, de manera que quan arribem a la planta de la seva aula es dirigeixen cap els lavabos. Els primers que ho han fet tornen al "hall" i comencen a refer les files. En general estan esverats. El Vicens està molt pendent de no perdre la pilota, doncs ell l'ha agafat i vol ser el que la dugui a la classe."

Registre nº 340.

En una sessió anterior observàvem com una nena li oferia espontàniament ajuda, cosa que el nen rebia amb completa passivitat i complaença:

"Amb això que el so d'un timbre ens ha indicat que s'havia acabat l'hora del pati. Tots els nens s'han anat posant en files, per classes, i han començat a pujar en ordre cap a les aules.

Quan hem entrat a classe tots els nens s'han assegut. Faltava però el Vicens que ha entrat amb retard. Duia les sabates descordades i una nena de la classe, amb actitud protectora, se l'hi ha ofert a cordar-les-hi. El Vicens, amb expressió complaguda i expectant, l'ha deixat fer."

Registre nº 229.

Una actitud molt freqüent en el Vicens durant els períodes intermedis és la que denota el seu cansament. En



realitat aquest nen posa de manifest un elevat nivell de tensió quan participa de l'activitat del grup, que es reflecteix en la seva expressió facial o en la rigidesa de les seves postures. No ens pot estranyar, doncs, que aprofiti els períodes intermedis per disminuir aquesta tensió ni, sobretot, que els provoqui com a fòrmula per al relaxament personal. Això és el que fa amb molta freqüència al demanar per sortir al lavabo o quan va a fer punta al llapis.

Però la manca d'aprofitament dels períodes intermedis per a la interacció és molt més acusada en l'actitud dels alumnes que analitzarem a continuació. Les causes d'aquesta situació són variades i em sembla interessant parar-hi atenció.

En primer lloc podríem citar el cas del nen cec, el Ferran, que en la major part de períodes intermedis resta completament aliè a l'activitat dels seus companys. N'és una mostra, representativa d'un bon grapat de situacions, la descripció d'un moment en què tot el grup feia files per sortir al pati:

"Falta poca estona per sortir al pati quan el mestre, veient que el Ferran es deixa el full per casa, li demana que se'l posi a la carpeta per no descuidar-se'l. Després indica al grup que es prepari per sortir al pati i em comenta que surt un moment per fer una trucada i que de seguida torna. Els nois van fent fila davant la porta. Espontàniament es formen grups de nens i grups de nenes que comenten coses diferents. El Ferran està sol al costat de la fila, i es balanceja apoiant el cos en una cama i en l'altra alternativament endavant i endarrera.

Com si estés cansat de la postura dreta, doblega completament els genolls i posant-hi les aixelles al damunt aconsegueix un equilibri totalment ajupit. Tornarà després a la postura anterior. Durant tota l'estona no s'ha adreçat a ningú, ni ningú l'hi ha dit res. Sols una de les noies que passava pel seu costat quan estava ajupit li ha remenat

amb la punta dels dits els cabells del cap, sense prestar-hi cap atenció especial i sense que el noi fes cap gest que indiqués que se n'adonava."

Registre nº 373.

En el cas del Ferran, a vegades és l'aprofitament que el propi mestre fa dels períodes intermitjos el que impedeix que el nen estigui en la mateixa situació autònoma que els seus companys. Això passa quan el mestre aprofita aquests moments per fer indicacions o correccions individualitzades al noi:

"Quan el Ferran ha acabat, el mestre s'hi ha assegut al costat perquè li llegís la recepta. En acabar ja hi havia força nens que havien acabat el seu treball. Llavors el mestre ha escampat damunt la seva taula diferent documentació sobre el tabac per a què la poguessin agafar i llegir els nois que no tinguessin treballs per acabar. Així els ho ha explicat.

Després s'ha tornat a asseure al costat del Ferran per a què li llegís la resta del control. A aquelles alçades, a la classe ja hi havia una mica de soroll de nois i noies que comentaven entre sí. En dues o tres ocasions els ha advertit, seriosament, que es comportessin i no fessin soroll.

Quan ha acabat de corregir amb el Ferran l'hi ha preguntat què volia fer:

-Biblioteca! , ha senyalat el noi i s'ha aixecat a buscar un dels llibres transcrits al braïlle dels seus prestatges."

Registre nº 282.

Però deixant de banda la limitació que pot comportar l'aprofitament d'aquests períodes per els treballs individuals, el repàs de totes les observacions disponibles del noi ens indica clarament una manca d'interacció amb els

seus companys en els períodes intermitjos, amb l'única excepció de quan se li acostava algun company (normalment companya) per oferir-li alguna mena d'ajuda.

En una situació diferent, però amb el mateix resultat de manca d'interacció, es troba el Feliu. Aquest nen té moltes dificultats en mantenir relacions amb els seus companys i durant els períodes intermitjos observem que les relacions que acostuma a establir són de provocació o petites agressions que sovint no són ni contestades pels seus companys, que semblen oblidar-lo. Un exemple de comportament habitual del nen en seria aquella aparentment no justificada provocació a un company quan anava a beure aigua. Justament acabava una activitat que havia dut a terme amb una perseverància gens habitual en ell:

"Sembla que allò l'ha motivat per treballar, doncs puc controlar com aguanta cinc minuts assentat i omplint amb negre la seva cartolina. Treballa apretant amb fermesa el dack i treient la llengua. Al cap d'aquells minuts sembla tornar-se a cansar. S'aixeca i s'emporta el full a la taula de la mestra, on continua una estoneta més fins que la mestra li reclama el lloc alhora que es queixa de què li embruti la taula. Sense replicar-la torna a la seva taula on està un moment més treballant, aixecant-se de seguida cap als lavabos per beure una mica d'aigua.

Quan hi arriba, i sense cap motiu aparent, dona un tostorro a un company que s'estava rentant. Torna a la taula i acaba d'omplir el full amb el dack negre."

Registre nº 67.

L'habitual en aquest nen és però l'activitat solitària, molt aliena al què passa a la resta del grup, amb l'única excepció de les situacions en què es dona algun conflicte d'interessos, en els que sovint ha d'intervenir la mestra. Això és el que es reflecteix en aquesta situació de joc, mentre esperaven que alguns companys acabessin l'activitat anterior:

"De tot el grup he observat sols quatre nens que juguessin sols: dos que feien un puzle cadascún, una nena amb el joc de clavilles i un nen que semblava acumular sobre un banc tots els cavalls dels que disposaven els cliks. El Feliu ha estat jugant sol tota l'estona o em buscava a mí. Només més endavant, com senyalaré, ha participat una estoneta en un joc col.lectiu.

L'acumulador de cavalls ha rebut les reclamacions dels que jugant amb els cliks semblaven necessitar-los. La mestra hi ha intervingut i el nen ha hagut de repartir part de la seva col.lecció.

També això ha suposat la reclamació del Feliu que tot i que llavors no jugava amb els cliks, pel seu cantó s'ha fet amb dos cavalls, provocant la queixa airada del nen que els havia acumulat, junt amb la de molts altres. La mestra hi ha hagut de prendre part i ha sigut abogant en favor del Feliu:

-Ell només se n'ha quedat dos i tú en tens molts!..

L'altre nen, més que estar d'acord amb la sentència, ha semblat no tenir arguments per contradir-la. No massa d'acord s'ha conformat i quan el temporal havia ja passat, amb actitud indiferent, el Feliu ha tirat els cavalls a terra tot exclamant:

-Els hi torno, bah! "

Registre nº 76.

Durant els períodes intermedis, en algunes ocasions el nen partipipa en jocs col.lectius, encara que d'una manera esporàdica. Normalment, però, no a instàncies seves sinó del company o companya i en un tipus de joc o activitat en el que les normes són ben laxes, com és el cas del joc simbòlic:

"Al cap de poca estona l'atenció del nen s'ha tornat a centrar cap el racó del joc simbòlic. Pel que fa als nens, sols n'hi havia un altre que jugués amb nines i ho feia en solitari. Ha estat en aquesta estona quan he apreciat la

Única mostra de treball no solitari per part del Feliu. Ell estava cridant, una altra vegada amb el biberó, que era un ocell:

-Soy un pájaro, repetia insistentment, tot fent saltirons a l'entorn d'on hi havia un petit grup de nenes jugant. Una d'elles li ha proposat un joc:

-Jugamos a médicos y tú eres el malalt..?

-No, que yo soy un pájaro! - replicava ell. Però amb això no es negava per complert al joc proposat. Més aviat intentava reconduir-lo:

-¿A qué los pájaros también pueden ir al médico? - continuava el nen.

D'aquesta manera cedia a la proposició, tot estirant-se al banc on la Noèlia (així es diu la nena) li feia una acurada exploració, reproduint els passos reals d'una consulta de medicina general.

Ell, però, sembla cansar-se del paper de pacient. S'aixeca i intenta el que seria una exploració de la Noèlia. Ella, amb la condició que més tard continuï en el paper de malalt, es deixa fer i, en un moment en el que el noi iniciava quelcom que volia semblar l'exploració dels ulls, agafa una peça dels clics i la apreta fort a la cara de la nena, qui d'una manera molt dèbil es queixa de l'opressió. És llavors quan intervé la mestra:

-Feliu! T'enrecordes que el dimarts vas fer mal a la ----?

Entre la queixa de la nena i l'advertiment de la mestra, el Feliu abandona l'estri al damunt del banc i passivament es deixa explorar."

Registre nº 77.

La revisió de les observacions fetes de l'activitat del Feliu durant els períodes intermedis ens mostra, igualment al que constatarem en les situacions estructurades, una desconexió molt gran entre el nen i el grup, trencada d'una manera molt esporàdica per activitats de joc simbòlic compartit, que tot i així són poc freqüents. La interacció en aquests períodes és molt pobre, en el sentit d'escassa, i marcada, quan es dona, per un alt índex de conflictivitat.

Finalment faré referència a la situació de la Carola. En el cas d'aquesta nena observem dos motius fonamentals que contribueixen a dificultar-li l'aprofitament dels períodes intermijos per a l'establiment de relacions.

D'una banda la dificultat en l'adquisició d'habilitats bàsiques fa que molts d'aquests moments representin per la nena moments d'autèntica concentració en accions que els demés dominen d'una manera totalment mecànica. Així, si observem l'entrada a classe, veurem que mentre la resta de companys s'ocupen en l'intercanvi de converses mentre es corden les bates, la nena ha d'estar completament concentrada en aquesta activitat:

"El grup està entrant a classe. Van agafant les bates, se les posen i es van acomodant. La majoria de nens i nenes es mouen per l'aula i parlen animadament en petits grups.

La mestra dóna la bata a la Carola que la pren i poc a poc es desplaça cap a la seva taula. Quan ha fet la meitat del recorregut és al davant de la pissarra i se la comença a posar, tot mirant els companys. S'ajuda amb la boca per aguantar la bata mentre posa la ma a la màniga dreta, cosa que fa sense dificultat. Després intenta ensepegar la màniga esquerra, movent el braç per darrera el cos, però no l'arriba a agafar. No està mirant la bata sinó les evolucions dels companys per l'aula.

Alçant la bata amb la ma dreta consegueix ensepegar l'altra màniga per sobre el cap. D'aquesta manera aconsegueix posar-se les dues mànigues, encara que el coll de la bata queda capgirat, cosa que soluciona després amb moviments de coll i espatlles.

Tot seguit es comença a arreglar el jersei que li havia sortit de la faldilla i, amb la bata sense cordar, comença a arreglar la cadira al costat de la seva taula. La mestra s'hi adreça per demanar-li (indicant-ho també gestualment) que es cordi la bata. Ella l'escolta tot mirant-se-la i comença a agafar els botons començant pels de dalt: segueix mirant els companys, però necessita prestar atenció a cada botó quan comença a cordar-se'l.

Quan ja se n'ha cordat tres sembla adonar-se que els demés estan agafant les capsas de cosir, se'n va al seu

prestatge, agafa la capsa i la posa sobre el putitre. Després es corda la resta de botons mirant-los atentament, enretira la cadira i s'asseu.

Tota aquesta operació dura aproximadament quatre minuts. La resta de companys no triga més de mig minut en posar-se la bata. En tota l'estona no ha parlat amb ningú, limitant-se a observar els demés."

Gravació M2. Seqüència 1.1.

Però d'altra banda hi ha una manca de sincronia entre les activitats de la nena i les del grup. La Carola és acceptada i normalment acollida amb una actitud paternal per part dels seus companys, però no manté una interacció activa en aquests períodes si no és amb certes actituds una mica estereotipades, com la d'anar a ensenyar-los els seus treballs o la de fer-se pregar per deixar d'adoptar determinades actituds provocadores vers ells.

En síntesi, apreciem en aquests darrers alumnes importants dificultats a l'hora d'utilitzar els períodes intermedis per a l'establiment de relacions informals amb els companys. Al darrera d'aquestes dificultats hi podem trobar elements diferenciabls. D'una banda hi ha alumnes que presenten una actitud d'autoaïllament com una tendència de la seva personalitat, també manifestada en altres contextos. És el cas d'el Ferran, encara que la seva actitud no estigui exempta d'un cert grau de conflictivitat en les seves relacions amb el grup, com hem pogut comprovar a partir de les converses amb els mestres que el tracten (vegeu entrevista M3). Es tracta, però, d'una conflictivitat que forçosament hem de considerar encoberta, al no haver-se posat de manifest en cap dels registres ni gravacions efectuades, ni tampoc evidenciar-se a partir de l'anàlisi sociomètrica.

També podem vincular l'actitud del Vicens a la seva personalitat, però en aquest cas no ens hi podem fonamentar,

doncs l'observació global de la conducta del nen ens mostra que, malgrat les dificultats que hi té, manté un nivell de relació amb alguns dels seus companys no comparable a l'aïllament del Ferran. En aquest cas, la passivitat en els períodes intermedis sembla estar més justificada per uns altres dos elements: d'una banda la conflictivitat, en aquest cas explícita i posada de manifest pel test sociomètric, en les relacions del nen amb el grup. D'altra, l'ús dels períodes intermedis com a recurs per reduir la tensió que manté durant les sessions de classe, que el porta a prendre autèntiques actituds de *desconexió i aïllament* en molts d'aquests períodes.

Finalment, en els casos de la Carola i el Feliu les dificultats de relació en els períodes intermedis semblen respondre als mateixos factors que caracteritzen la seva posició dins el grup en la resta de contextos: el distanciament entre les activitats d'aquests nens i la dinàmica dels respectius grups es tradueix en el baix nivell d'interacció durant aquells períodes, agreujat en el cas del Feliu per la conflictivitat que acostuma a acompanyar les seves relacions amb els companys.

### Situacions no estructurades.

En les situacions no estructurades, és a dir, fonamentalment en les situacions de joc lliure al pati, és on observem el nivell d'interacció proporcionalment més baix entre el conjunt dels alumnes integrats que hem seguit i la resta de companys dels grups respectius. Aquesta manca d'interacció pot adoptar diferents formes, des del notable aïllament fins al desplaçament de la relació vers alumnes d'altres grups o de nivells inferiors, i a més pot tenir causes ben diferents en funció de la situació de cada



alumne. És per això pel que intentaré analitzar tots aquests factors amb deteniment.

En primer lloc consideraré la situació dels alumnes amb problemàtica motora. Ho faig així perquè he apreciat que aquesta mena de dificultats pertorba molt les relacions en aquests períodes d'esbarjo, fent que els mateixos alumnes que en situacions més estructurades mantenen un nivell d'interacció força acceptable amb el grup, canvien totalment en situacions no estructurades, que en algun cas esdevindran francament conflictives o desagradables per l'alumne. L'actitud dels dos nens a l'hora del pati és, però, sensiblement diferent. L'Oriol adopta una actitud imitativa dels seus companys, prescindint en gran mesura de les seves limitacions físiques, amb un èxit reduït quant a la interacció assolida:

"Els nens estan repartits de manera que la majoria juguen a futbol en el corresponent camp. Un grup de nenes està jugant al costat del camp, prop d'on és l'Oriol. Unes salten a corda i les altres fan un joc que no puc determinar.

L'Oriol s'aixeca amb el seu carretó i durant una estona sembla incorporar-se al grupet de nenes que estan jugant. Parla amb elles animosament. Però això dura poca estona i aviat el nen comença a avançar cap al camp de futbol, on es posa al costat de la porteria entaulant conversa amb el nen que fa de porter i observant l'evolució de la pilota.

Estarà allà fins el final de l'hora del pati, però l'última estona hi hauran anat també d'altres companys amb la gàbia del pardal, de qui aniran observant les evolucions.

Quan toquen el timbre per anar a classe tots els nens van cap a la porta d'entrada, on els recull la professora respectiva. Pel que fa a l'Oriol observo com la seva companya, la Isidora, és qui l'agafa per sota els braços per ajudar-lo a pujar els esglaons d'entrada a l'edifici."

Registre nº 353.

Les dificultats motores del nen no li permeten participar en l'activitat dels seus companys (ell voldria fer de porter), però amb la seva actitud activa cerca i aconsegueix en alguna mesura integrar-se a certes activitats que els companys duen a terme, com era la conversa inicial amb les nenes o la darrera observació de l'ocell que havien dut al pati.

En canvi l'actitud de l'altre nen amb problemes motors, el Josep, és completament diferent. Sembla resignat per les seves limitacions i no cerca gens l'intercanvi amb els companys a l'hora del pati. Al contrari, en moltes ocasions demana a la mestra per no sortir-hi i restar a l'aula. Heus aquí la seva actitud durant l'hora del pati en dues sessions diferents:

"Un cop a baix, travessant el camp de futbol que estaven utilitzant els grans, tant el grup del Josep com l'altre grup de pàrvuls s'han situat en una petita pineda del fons del pati.

Deurien ser al voltant de dos quarts i mig de cinc. Alguns nens corrien lliurement pel pati. D'altres ocupaven un balanci i una torre de ferro. El Josep estava a una banda del pati, a prop de la paret de les classes de l'edifici antic, mentre un grup corria a la vora d'ell, que no semblava participar de cap joc compartit."

Registre nº 109.

"Al pati hi ha forces nens que juguen amb la pilota a futbol. L'altre joc que aplega molts vaillets és el de la sorra, amb pales i galledes. El Josep, però, no s'ha integrat en cap grup de joc. Quan fa una estona que és al pati ve i s'asseu en un banc al costat nostre. La mestra li demana que vagi a jugar tot indicant-li els diferents grups de nens. Ell se'ls mira, però necessita que se'l forci per integrar-s'hi, doncs sembla sentir-se bé assegut simplement al banc."

Registre nº 299.

Sembla clar que l'orientació eminentment motora de les activitats d'esbarjo té molt a veure amb les dificultats d'aquests alumnes en aquells períodes, per bé que les respostes d'ambdós són diferents: en un cas observem l'intent de negació del dèficit per part de l'Oriol volent fer de porter, intent del qual la mestra ens n'havia parlat a bastament (vegeu entrevista M12), i en l'altre podem apreciar una actitud inversa, mitjançant la qual el Josep intenta evitar aquelles situacions procurant estalviar-se de sortir al pati, o mantenint una gran desconexió de l'activitat dels seus companys quan hi ha de sortir.

Però no sols les limitacions motores provoquen situacions d'aïllament en els moments de joc. Els problemes visuals de la Neus també semblen estar al darrera de les seves dificultats d'interacció en situacions de joc lliure. En aquest cas podem apreciar una situació d'aïllament de la nena trencada per determinades intervencions dels seus companys, que malgrat tot no tenen continuïtat:

"El pati és gran. Es tracta d'un edifici que encara està en construcció. Hi havia diferents grups. La majoria de nois i noies esmorzaven. Dues porteries de futbol ocupen les parets més distants. Malgrat la presència i joc de pilotes, no hi havia un partit organitzat entre les porteries, ni un espai delimitat per als que hi jugaven.

La Neus, al sortir, no ha deixat la paret i s'ha posat en un racó del pati on hi havia també altres noies. Ella, però, no jugava amb ningú i no l'he vist adreçar-se a cap companya, fora de les ocasions en què alguna d'elles s'hi adreçava expressament. L'he observat també com, en alguna ocasió, feia un gest brusc d'encongiment d'espant al sentir algún xut de pilota a prop.

Bastantes de les seves companyes jugaven amb *rodells* de psicomotricitat, que usaven com a *hula-hops*. Fins i tot han convençut una mestra per què intentés fer-ho. En un moment determinat, quan feia estona que la Neus estava sola, una companya li ha demanat que li sostingués l'esmorzar mentre

provava sort amb el cercle. Ella li ha guardat de gust. Al cap d'una estona aquella companya li portaria el rodell perquè ho provés, cosa que ha fet amb cara de satisfacció i poca traça. Llavors ja eren unes quantes companyes les que estaven amb ella, encara que al cap de poca estona ha tornat a quedar-se sola."

Registres nº 20 i 21.

La inseguretats mostrada per la Neus en aquelles situacions és gran, com hem pogut comprovar. Això no obstant, amb la seva actitud mostra predisposició a participar del joc amb les companyes. Participació que, tot i així, sols es dóna esporàdicament, quan aquelles provoquen o faciliten d'una manera intencionada la integració de la nena.

L'altre alumne amb problemes visuals, el Ferran, també mostra aïllament de la resta del grup en les estones del pati. Però en aquest cas el trenca relacionant-se amb alumnes d'el grup paral.lel al seu, que el segueixen en jocs de fantasia:

"Quan he arribat al pati he observat com la majoria de nens i nenes estaven jugant a futbol. El Ferran havia, però, travessat tot el camp i a l'altra punta del pati, on hi tocava el sol, estava assegut a terra menjant l'esmorzar. Estava sol i feia moviments d'oscil.lació del cos endavant i endarrera, que després també observaria a la classe. He parlat amb la mestra de l'aula paral.lela de cinquè, que m'ha comentat que el nen segurament esperava a un dels seus alumnes al que no li agradava gaire jugar a pilota ni a jocs moguts i amb el que acostumava a compartir les hores de pati. I talment ha sigut així.

També m'ha comentat que el grup del Ferran és un grup molt maco, però que canvia molt quan no hi ha el mestre. En aquestes ocasions a ella se li fa molt difícil compaginar els dos grups, doncs els nanos es mengen el Ferran. Aprofiten la situació per fer-li la murga, i com que per

altra banda és un nano que es descontrola molt quan a la classe hi ha el més mínim desordre, sembla que provoca amb facilitat les ires dels companys. Sota el seu punt de vista, les nenes adopten una actitud més maternal i sobreprotectora que els nens."

Registre nº 274.

En una sessió posterior es retraten amb més deteniment els diferents moments en els que estableix la relació amb els companys del grup paral·lel:

"Tal com havia dit, el mestre no ha trigat gaire i els nois han sortir amb ell al pati. Jo també hi he estat amb un grup de professors.

Allà he observat que el Ferran no ha estat gens sol, sinó acompanyat per un grupet de nois de l'altra classe. Primer han estat molta estona dins d'una caseta de fusta que hi ha al pati. Eren allà tots parlant. El mestre m'ha comentat que s'explicaven coses i es montaven històries a base d'imaginació: que si eren pirates, etc. Molta estona han estat ocupats en allò i després han sortit i, sempre en grup, han caminat pel cantó del fons del pati, fins a l'altre extrem. Anaven caminant i parlant, i sempre hi havia algú com a mínim agafant el noi, que semblava molt sol·licitat. Fins i tot a vegades semblava voler-se treure de sobre algun company."

Registre nº 374.

D'aquesta manera el Ferran resol les estones de pati a partir del contacte amb companys de grups diferents, amb els que pot dur a terme un joc de fantasia que els motiva, com mostren amb la seva actitud de buscar-lo per a què els dirigeixi el joc. No se'ns escapa que d'aquesta manera també evita la conflictivitat de la seva relació amb els companys del propi grup a la que ja he fet referència abans.

Hi ha un altre alumne que també opta sovint pel joc amb companys de diferents grups. Es tracta de la Maria. En aquest cas això no es dona pas com a conseqüència de problemes de relació amb el grup propi, doncs la nena hi manté unes relacions prou acceptables, com hem vist en l'anàlisi d'altres contextos. Més aviat sembla el resultat de l'opció de la nena per jocs que li resulten més accessibles i per reduir la diferència d'habilitats, també en l'àmbit motriu, que la separen dels seus companys de curs. A les hores de pati la nena estableix relació amb companys de nivells inferiors. En veiem un exemple:

"Amb això s'ha fet l'hora del pati i la mestra de l'AEE ha acompanyat els nens allà. He estat al pati parlant amb alguns professors i també observant les evolucions de la Maria. Ella, al començament no ha estat amb el grup de nens de la seva classe sinó que ben aviat l'he pogut veure en un dels racons del pati jugant amb una nena molt més petita que ella (de la classe de pàrvuls, m'ha aclarit la mestra). Estaven jugant a *Butifarra de pagès*, parant alternativament la una i l'altra, encara que aquesta alternança no representava que les dues estessin el mateix temps en l'un i l'altre lloc, ja que això depenia de si la que parava atrapava l'altra. M'ha semblat, almenys en una ocasió, que la Maria es deixava agafar per la nena més petita quan havia d'escapar-se. Així ha passat la major part del pati. Després les dues s'han ajuntat a un grupet de nenes, aquest cop de l'edat de la Maria. Ella, per jugar-hi a l'AEE, duia una pilota de tennis que llavors manipulava una de les nenes del grup. Les seves evolucions les feien anar d'una banda a l'altra i la Maria es diferenciava de les companyes en que semblava seguir molt o exclusivament per imitació. Observava el que feien les demés, però donava l'impressió que les seguia sense gaire comprensió del motiu de les pròpies evolucions. Això podia apreciar-se en que ella sempre arrancava fraccions de temps més tard que les demés, si es tractava de córrer, per exemple, i que també parava més tard. O en que, en les seves trajectòries no anava, com en la resta dels casos, directament (en recta) al punt de destí.

Quan el grupet estava en acció era freqüent que anessin en

subgrups de 2 o 3 nenes, i en aquestes circumstàncies ella sempre es quedava sola observant els demés, suposo que amb ganes de seguir llurs evolucions."

Registre nº 363.

Pel que fa als dos nens amb problemàtica emocional, també entre ells hi havia diferències considerables que no evitaven, però, que els dos estiguessin en situacions fonamentalment d'aïllament durant aquests períodes. El Feliu presenta un joc molt solitari i pràcticament sols es relaciona amb la mestra quan manté alguna disputa amb companys.

"La mestra ha tret estris per jugar amb la sorra, galledes i pales de plàstic principalment, que s'ocupa de repartir. El Feliu, quan se n'adona, va cap a la mestra a demanar-ni. En aquest moment sols queda a terra una galleda vermella que no ha agafat ningú i un tros d'una pala sense mànec. El nen fa un gest de rebuig quan la mestra li ofereix aquelles possibilitats i intenta, sense èxit, agafar peces dels altres nens. La mestra insisteix en les possibilitats dels estris que queden, però el nen sembla desitjar els que ja estan ocupats. Li costa entendre que cal repartir-los i la seva actitud inicial sembla acaparadora agafant estris dels altres, més dels que pot fer servir, que la mestra li obliga a retornar.

Disconforme amb la decisió de la mestra surt del sorral negant-se a usar els estris que han quedat lliures. Al cap d'una estoneta, sense dir-nos res, els ha agafat i s'ha posat a jugar sol dins el sorral."

Registre nº 139.

El Vicens, en canvi, sembla cercar a estones la relació amb un reduït grup de companys, no sempre amb èxit, com ens mostra el següent registre que retrata l'intent del nen per entrar en el joc dels companys amb els que normalment manté més relació:

"La meitat llarga de l'estona que hem estat al pati, el Vicens ha estat sol. Anava d'un camp a l'altre però no semblava estar jugant, ni simbòlicament, dons no feia cap mena de gestualització.

Però quan faltaven deu minuts per tornar a classe he observat com s'adreçava als seus companys, els tres que m'havia indicat la mestra i que jugaven independentment del grup. Aquells no semblaven fer cas a les demandes del nen de que anessin amb ell a jugar. Llavors el Vicens intentava molestar-los, fins que n'ha pegat a un, el Carles, qui ni així li ha fet cas. Llavors s'ha posat darrera l'Olivier. La mestra m'ha comentat que el Vicens té molta dependència d'aquest nen en el joc. L'Olivier tampoc li ha fet gaire cas i ha continuat jugant fins que el nen ha desistit."

Registre nº 228.

Malgrat aquests intents, i també les freqüents intervencions de la mestra per estimular que el nen participi en jocs col·lectius, la major part de les estones de pati les passa en formes de joc individual que contrasten amb la preferència que la resta dels seus companys mostren pel joc col·lectiu.

Apreciem doncs, en termes generals, una notable reducció de la interacció dels alumnes integrats en les situacions no estructurades, que sembla tenir causes ben diferents, entre les que destacariem:

- La forta incidència dels dèficits motors en situacions de joc.
- La també considerable incidència dels dèficits sensorials en aquestes situacions.
- L'accentuació de les dificultats de relació dels alumnes en situacions en què la interacció és lliure i no ve determinada per la pròpia activitat dirigida pel mestre.



#### 6.4. TRETS RELLEVANTS DE LA INTERACCIÓ.

Si haguèssim de sintetitzar en alguns punts concrets les característiques observades en la interacció entre els alumnes integrats i els seus companys de grup, podríem fer-ho atenent a les següents consideracions:

1. En primer lloc no detectem una posició sociomètrica característica quant al rol que ocupen aquests alumnes dins el grup, doncs es donen configuracions de grup molt diferents i amb elles posicions molt diferents també entre els nens integrats.
2. En canvi sí que podem parlar d'una certa debilitat en la posició sociomètrica d'aquests alumnes, que en el millor dels casos es troben entre els no significatius a nivell d'eleccions, de vegades entre els oblidats i en algunes ocasions amb nivells elevats de rebuig. Però mai en nivells d'acceptació que els situin entre el grup dels significativament escollits.
3. En alguns casos hem detectat conflictes relacionals explícits, concretament entre els alumnes amb problemàtiques emocionals, que posen també en evidència els resultats dels tests sociomètrics.
4. En altres casos hem detectat conflictes latents, com en el cas del Ferran i de la Neus. En el cas del Ferran ens esperàvem ja un resultat similar, doncs el mestre ja ens havia parlat d'una certa conflictivitat entre el nen i el grup, de la que s'havia hagut d'ocupar en algunes ocasions concretes. Però pel que fa a la Neus, els resultats del sociograma ens van

sorprendre al posar de manifest una conflictivitat que no havia estat detectada. Es podrien formular diferents hipòtesis al respecte, doncs d'una banda coincideixen les edats dels alumnes i també el tipus de dèficit que els afecta. Això no obstant, l'anàlisi feta conjuntament amb el mestre sembla descartar la incidència del tipus de dèficit en aquesta situació i apuntar la possibilitat que l'edat dels nens afavoreixi la presència de rebutjos més o menys encoberts, posats de manifest especialment en els àmbits més extraescolars i en la configuració dels grups espontanis dins el grup-classe.

5. En general es detecten escasses mostres de treball cooperatiu i les que es donen semblen molt influenciades per l'organització de l'activitat del grup per part del propi mestre.
6. En conseqüència detectem també una important presència d'interaccions asimètriques en les que l'alumne integrat és subjecte més o menys passiu d'ajuda o estimulació per part dels seus companys.
7. Finalment detectem importants diferències d'interacció entre les situacions més estructurades i les que ho són menys. En línies generals hi ha una major interacció en les primeres i es detecten importants problemes de relació en les menys estructurades, especialment en el joc lliure.

7.

## L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA I LA PROGRAMACIÓ DE TREBALL.

Al llarg d'aquest capítol analitzarem els criteris utilitzats pels mestres que participen en aquesta experiència per adequar l'ensenyament a les necessitats dels seus alumnes i els procediments dels què s'han servit. Intentaré descriure la manera amb la que tant els criteris com els procediments utilitzats es vinculen a diferents factors, d'entre els que destacaria per endavant les opinions pedagògiques i estil d'ensenyament de cada mestre, la dinàmica de funcionament de cada centre i, dins d'ell, de cada aula, i les característiques dels alumnes, especialment les de l'alumne integrat.

Per aital finalitat comptem, a més de les observacions a les que he estat fent referència, amb la documentació recollida entorn dels mestres, centres i alumnes, que ja he relacionat en el capítol 4.

Es tracta d'un capítol amb una importància especialment pràctica en tractar la qüestió de les adequacions metodològiques i en darrer terme curriculars, importància que al meu entendre no desmereix la dels capítols anteriors, claus per a una correcta comprensió dels processos d'integració escolar que ens ocupen.

Començarem analitzant les concepcions que els mestres tenen de l'activitat d'ensenyament/aprenentatge a través dels resultats obtinguts amb els diferents qüestionaris utilitzats en aquest disseny, fent referència també a les opinions entorn de la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials. En un segon moment analitzarem els procediments utilitzats per organitzar el treball de l'aula i per a la seva planificació, amb especial atenció a les adequacions derivades de les necessitats educatives presentades pels alumnes que hem seguit en aquesta recerca, deixant per a un capítol posterior l'anàlisi més específica dels recursos utilitzats.

Em sembla extraordinàriament important, en aquest sentit, comprendre els elements que es posen en joc i incideixen a l'hora d'adequar la metodologia a una situació educativa concreta. Això ha de facilitar la presa de decisions cara a la previsió del suport i de les necessitats d'intervenció que es presenten en diferents contextos i, en conseqüència, amb configuracions també diferents, però que es poden analitzar a partir dels paràmetres que utilitzarem al llarg d'aquest i el següent capítol.

## 7. 1. LA CONCEPCIÓ DE L'ENSENYAMENT.

Per obtenir una idea de les concepcions més rellevants que els mestres tenen sobre l'ensenyament utilitzaré fonamentalment les informacions provinents d'alguns qüestionaris que els mestres implicats en l'experiència que ens ocupa varen complementar. Es tracta del Qüestionari d'Opinions Pedagògiques, basat en els treballs de Bennet (1979), del Qüestionari Curricular d'elaboració pròpia a partir del *Cuestionario de Adaptaciones Curriculares e Instruccionales* del CIDE, i de l'Escala d'Actituds del Mestre entorn de la Integració, basat en l'EAPI de Larrivéé i Cook (1979), adaptat per Garcia i Alonso (1985). Tots aquests qüestionaris estan reproduïts, en la forma com es van subministrar als mestres, a l'annex 1.

Òbviament, totes les constatacions que es desprenen d'aquestes fonts d'informació són matisades, encara que d'una manera informal, pel treball conjunt de reflexió i discussió dut a terme en les sessions que l'equip de mestres va realitzar sistemàticament durant els dos cursos en què es va perllongar l'experiència.

### Objectius, resultats i mètodes d'ensenyament.

Pel que fa als objectius de l'ensenyament, als seus resultats i als diferents mètodes que poden orientar-lo, vam utilitzar el ja citat qüestionari adaptat dels treballs de Bennet. En aquest punt faré referència a les constatacions més significatives que ens va proporcionar.

Com a primera consideració genèrica podem apreciar un elevat nivell de coincidència entre les opinions pedagògiques dels mestres del grup. És per això que en aquest apartat procediré a comentar els aspectes en els que es fonamenta l'esmentada coincidència i el possible abast de les diferències de criteri que també constatarem en aspectes concrets.

En primer lloc, i pel que fa a la consideració dels objectius de l'ensenyament, podem observar una gran coincidència en optar per un enfocament mixte entre el que seria l'opció per un ensenyament funcional centrat en els aprenentatges instrumentals i en l'interès per al seu producte o resultats, i l'opció per un enfocament que podríem qualificar d'humanista, més adreçat a l'estimulació de les actituds de l'alumne, a l'afavoriment de la seva capacitat d'expressió i, en general, centrat més en el procés que en el producte. A la il.lustració 41 podem apreciar la importància amb què cada mestre pondera els diferents objectius que es poden contemplar a l'escola, però potser és més entenedor el resum presentat a la il.lustració 42, on trobem per una banda els objectius en els quals es dóna una coincidència total entre els mestres en considerar-los ESSENCIALS (5) o MOLT IMPORTANTS (4), o en sentit contrari IMPORTANTES (3) o BASTANT IMPORTANTES (2), i les afirmacions referides a objectius que els mestres consideren amb criteris diferenciats o contrastats entre els dos grups d'opcions que acabo de referir. Aquest darrer quadre ens permet confirmar l'existència d'un acord quant a l'enfocament mixte dels objectius d'ensenyament.

Efectivament, si observem el conjunt d'objectius que tots els mestres consideren molt importants o essencials ens trobem amb la combinació d'objectius referits directament a l'aprenentatge (*els aprenentatges instrumentals bàsics,*

OPINIÓ OBJECTIUS ENSENYAMENT	M10 JOSEP	M12 ORIOI	M6 MIREIA	M3 FERRAN	M9 NEUS	M1 MARIA	M2 CAROLA	M4 FELIU	M8 VICENS
5. ESSENCIAL	Compr.Món A.I.B.	A.I.B. Creativ. Express. Act.Apren. Treb.Aut.	A.I.B. Act.Apren.	Act.Apren. A.I.B.	A.I.B. Act.Apren.	Cooperac.	Compr.Món A.I.B. Act.Apren.	A.I.B. Express. Act.Apren. Treb.Autòn.	Compr.Món Creativ. Express. Treb.Aut. Esp.Cient.
4. MOLT IMPORTANT	Creativ. Express. Cooperac. Act.Apren. Treb.Aut.	Compr.Món Cooperac.	Compr.Món Creativ. Express. Cooperac. Treb.Aut.	Compr.Món Creativ. Express. Cooperac. Treb.Aut. Esp.Cient.	Compr.Món Creativ. Express. Treb.Aut. Esp.Cient.	Compr.Món A.I.B. Creativ. Express. Act.Apren. Treb.Aut. Esp.Cient.	Treb.Aut. Esp.Cient. Creativ. Express.	Compr.Món Creativ. Cooperac. Esp.Cient.	A.I.B. Cooperac. Act.Apren.
3. IMPORTANT	Esp.Cient. Apr.Esp.N.	Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Esp.Cient. Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Cooperac.	Prep.Sec. Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Cooperac. Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Apr.Esp.N.	Prep.Sec. Apr.Esp.N.
2. BASTANT IMPORTANT		Prep.Sec. Esp.Cient.			Apr.Esp.N.				
1. NO IMPORTANT	Prep.Sec.								
<p>CODI:          Comp.Món: Comprensió del món.          A.I.B.: Apreneuatsges instrumentals bàsics.          Creativ.: Creativitat.          Express.: Expressió          Cooperac.: Cooperació.          Act.Apren.: Actituds vers l'aprenentatge.          Treb.Aut.: Habilitats per al treball autònom.          Esp.Cient.: Esperit científic.          Apr.Esp.N.: Apreneuatsges específics de nivell.          Prep.Sec.: Preparació per a secundària.</p>									

Il·lustr. 41 Opinió sobre els objectius de l'ensenyament.

CONSIDERATS	
ESSENCIALS O MOLT IMPORTANTS:	-Comprensió del món. -Creativitat. -Expressió. -Hàbits de treball autònom. -Actituds envers els aprenentatges. -Apr. instrumentals bàsics.
AMB DISPARITAT DE CRITERIS.	-Cooperació. -Esperit científic.
IMPORTANTES O BASTANT IMPORTANTS:	-Preparació per a la secundària. -Aprenentatges específics de nivell.

**Ilustr. 42** *Coincidències i divergències d'opinió sobre els objectius de l'ensenyament.*

la comprensió del món) i d'altres directament adreçats a l'àmbit de l'expressió i formació d'actituds (creativitat, expressió), junt amb uns objectius que podríem considerar mixtes entre les tendències anteriors (hàbits de treball autònom, actitud davant els aprenentatges).

Les coincidències en la minusvaloració d'objectius, en canvi, sembla exclusivament dirigida als aspectes més acadèmics del treball escolar. Així tots els mestres coincideixen en una valoració relativament poc ressaltada, com a IMPORTANTES o BASTANT IMPORTANTES de la preparació per als estudis de secundària i dels aprenentatges propis del nivell.

Finalment, si observem els objectius en què mostren disparitat d'opinions, és a dir, considerats per alguns ESSENCIALS o MOLT IMPORTANTS i per altres simplement IMPORTANTES o BASTANT IMPORTANTES, ens trobem amb objectius als que difícilment podríem atorgar una consideració



academicista en sentit estricte: l'esperit cooperatiu i l'esperit científic.

D'aquestes apreciacions podríem concloure que els mestres es defineixen per opcions pedagògiques d'una orientació més contextual, en el sentit de primar el treball d'aptituds i actituds que estimulen el desenvolupament de les capacitats de l'alumne per entendre el seu entorn i poder actuar-hi, reduïnt a un segon terme, que no oblidant doncs cap ítem ha sigut desestimat, els aspectes més acadèmics de l'escola, que serien els que es justificarien en ella mateixa o en el propi currículum, més que en el context.

Però aquesta conclusió que globalment podem considerar justificada a partir dels resultats del qüestionari, tampoc ens pot fer passar per alt el significat de l'alta importància que tots els mestres donen als aprenentatges instrumentals bàsics, contraposada a la disparitat de criteris pel que fa a l'esperit cooperatiu i l'esperit científic. Aquesta darrera constatació és un clar indicatiu de la concepció funcional de determinats aprenentatges, que forçosament ha de matisar el caire contextual que atorgava abans a les opinions pedagògiques dels mestres.

Pel que fa a l'opinió dels mestres entorn del que Bennet qualifica com a resultats de l'ensenyament (vegeu il.lustr. 43), però que com podem comprovar afecta molt a determinats procediments i recursos per orientar-lo, també podem procedir d'una manera paral·lela, diferenciant entre les coincidències i disparitats de criteris detectades entre els mestres.

En aquest cas els nivells alts d'acord (TOTALMENT D'ACORD o D'ACORD) es donen sols en un ítem, el que expressa la necessitat de conèixer els antecedents familiars dels alumnes. Els nivells més alts de desacord (DESACORD o TOTAL

OPINIÓ RESULTATS DE L'ENS.	M10 JOSEP	M12 ORIOL	M6 MIREIA	M3 FERRAN	M9 NEUS	M1 MARIA	M2 CAROLA	M4 FELIU	M8 VICENS
5. TOTAL ACORD	Ant.Famil. > Imp.Disc.	Ant.Famil.	Ant.Famil.	Ant.Famil.	Nec.Orient. Ant.Famil.	Ant.Famil.	Nec.Orient. Ant.Famil.	Ant.Famil.	Ant.Famil.
4. ACORD	Nec.Orient. Ant.Famil.	Nec.Orient.		Madur.Triar				Madur.Triar	
3. SENSE OPINIÓ	Disc.Prof.-Al. T.I.+ > Imp.Disc.		Madur.Triar Nec.Orient. T.I.+	T.I.+	Disc.Prof.-Al. T.I.+ T.G.- > Imp.Disc.	Madur.Triar Nec.Orient. T.I.+ T.G.- > Imp.Disc.	Disc.Prof.-Al. T.I.+ > Imp.Disc.	> Imp.Disc. T.I.+ T.G.-	Madur.Triar Nec.Orient. T.I.+ T.G.- > Imp.Disc.
2. DESACORD	Madur.triar T.G.- Premis	Madur.Triar Disc.Prof.-Al. T.I.+ T.G.- Premis	Disc.Prof.-Al. T.G.- Premis > Imp.Disc.	Nec.Orient. Disc.Prof.-Al. T.G.- Premis > Imp.Disc.	Madur.Triar Premis	Creat=Moda Disc.Prof.-Al. Premis.	Madur.Triar T.G.- Premis	Nec.Orient. Creat=Moda Disc.Prof.-Al. Premis	
1. TOTAL DESACORD	Creat=Moda	Creat=Moda	Creat=Moda	Creat=Moda	Creat=Moda		Creat=Moda		

**CODI:**  
**Madur.triar:** La majoria d'afí, tenen maduresa suficient per triar la tasca d'apr. i dur-la a terme.  
**Nec.Orient.:** La majoria d'afí, necessiten que se'ls orienti sobre el què fer i com fer-ho.  
**Creat=Moda:** La importància de la creativitat és una moda que passarà aviat.  
**Disc.Prof.-Al.:** Una forta disciplina del professor porta a una forta autodisc. en els alumnes.  
**T.I.:** Els alumnes aprenen i aprofiten més el temps amb el treball individual.  
**T.G.:** Els alumnes que treballen en grup perden més el temps.

**Premis:** Els alumnes treballen millor quan reben premis.  
**> Imp.Disc.:** Actualment es dona massa poca importància a la disciplina i a l'ordre dins l'aula.  
**Ant.Famil.:** Els professors han de conèixer els antecedents familiars i circumstàncies personals dels alumnes.

Ilustr. 43 : opinió sobre els resultats de l'ensenyament.

DESACORD) es donen entre les afirmacions de què l'interés per la creativitat és una moda i la que postula que els alumnes treballen millor quan reben premis o recompenses pel treball efectuat.

En la il.lustració 44 podem trobar sintetitzats aquests aspectes, junt amb les afirmacions que els mestres han relativitzat o amb les que s'han mostrat en desacord, i les que han rebut disparitat de qualificacions.

COINCIDÈNCIA	TOTAL ACORD O ACORD:	-Antecedents familiars.
	.....	
	DESACORD O TOTAL DESACORD:	-Creativitat = Moda. -Premis.
DISPARITAT DE CRITERIS		-Es dóna poca importància a la disciplina.
		-Necessitat d'orientació.
		-Maduresa en triar.
RELATIVITZACIÓ O DESACORD		-Millor aprofitament del treball individual.
		-Menor aprenentatge en el treball en grup.

**Ilustr. 44:** Coincidències i divergències d'opinió sobre els resultats de l'ensenyament.

Pel que fa als ítems en els que hi ha hagut relativització o desacord hem d'entendre'ls en realitat com a índexs d'una coincidència de desacord, encara que matisada o més lleu que les coincidències d'acord i desacord esmentades abans. Es tracta de les afirmacions que fan referència a que:

*Els alumnes aprenen més i aprofiten més el temps quan treballen individualment, i*

*Els alumnes que treballen en grup perden més el temps i aprenen menys.*

La disparitat clara d'opinions es manifesta en els darrers ítems. Els que fan referència a que:

*La majoria d'alumnes necessiten que se'ls orienti sobre el què han de fer i sobre com fer-ho,*

*La majoria dels alumnes disposen d'una maduresa suficient per escollir una tasca d'aprenentatge i realitzar-la, i*

*Actualment es dóna massa poca importància a la disciplina i a l'ordre de la classe.*

Sembla que aquestes observacions estan en coherència amb l'observat en analitzar les opinions sobre els objectius de l'ensenyament, encara que aquí apreciem nivells més grans d'indefinició pel que fa a la disciplina i al valor del treball en grup i individual, i una important disparitat de criteris quant a les possibilitats de treball autònom de l'alumne. Aquests fets ens obliguen a matisar encara més del que ho feiem en parlar dels objectius, les inicials observacions sobre l'estil d'ensenyament dels mestres.

En darrer terme veurem els criteris manifestats entorn del que el qüestionari de Bennet diferencia com a mètodes d'ensenyament actius (liberals) i formals (tradicionals). Val a dir que la majoria de mestres coincidien en manifestar que la diferenciació els semblava molt estereotipada, la

OPINIÓ MÈTODES D'ENS.	M10 JOSEP	M12 ORIOI	M6 MIREIA	M3 FERRAN	M9 NEUS	M1 MARIA	M2 CAROLA	M4 FELIU	M8 VICENS
ACORD	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prep-Exper.	Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.	Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Apr. Conting. Dossific. Tl. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Prepar-Exper.
DESAC	Rend. Al. Brill. Distracció	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Inseguretat + Treb. Prof.	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Distracció Inseguretat	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Distracció Inseguretat	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Inseguretat	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Inseguretat Distracció	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Distracció	Rend. Al-brill. Inseguretat Distracció	Probl. Disc. Rend. Al-brill. Distracció Inseguretat
NO OPINA	Prob. Disc. Insegured.				+ Treb. Prof.			Probl. Disc.	
ACORD	Probl. Disc. Apr. Conting	Rend. Al-brill. Apr. Conting. Dossific. Tl.	Apr. Conting. Desv. Capacit	Apr. Conting.	Apr. Conting. Inseguretat		Apr. Conting. Desv. Capacit.		Probl. Disc. Apr. Conting Insegureta
DESACORD	Rend. Al Brill. + Treb. Prof. Respons. Al. Distracció Pens. Autòn. Prepar-Exper	Probl. Disc. + Treb. Prof. Respons. Al. Inseguretat Pens. Autòn. Distracció	Probl. Disc. Rend. Al-brill. + Treb. Prof. Respons. Al. Distracció Pens. Autòn. Prepar-exper.	Probl. Disc. Rend. Al-brill. + Treb. Prof. Respons. Al. Dossific. Tl. Pens. Autòn.	Rend. Al-brill. + Treb. Prof. Respons. al. Desv. Capacit. Pens. Autòn.		Probl. Disc. Rend. Al-brill. + Treb. Prof. Respons. Al. Distracció Inseguretat Prepar-exper.	+ Treb. Prof. Respons. Al. Desv. Capacit. Pens. Autòn.	Rend. Al-brill. + Treb. Prof. Respons. Al. Desv. Capacit. Pens. Autòn. Preparac-expr
NO OPINA	Insegured. Dossific. Tl. Desv. Capacit	Desv. Capacit Prepar. Exper.	Inseguretat Dossific. Tl.	Distracció Inseguretat Desv. Capacit	Probl. Disc. Distracció		Dossific. Tl. Pens. Autòn.	Probl. Disc. Rend. Al-Brill. Inseguretat	

CODI:

Prob. Disc.: Poden provocar fàcilment problemes de disciplina.  
Rend. Al Brill.: No aconsegueixen el màxim dels alumnes brillants.  
+ Treb. Prof.: Multipliquen el treball del professor.  
Resp. Al.: Fomenten la responsabilitat i l'autodisciplina en els alumnes.  
Apr. Conting.: Són eficaços en l'apr. de continguts.

Distracció: Donen peu a perdre el temps i a la distracció dels al.  
Inseguretat: La provoquen en molts alumnes.  
Dossific. Tl: Dosi queen adequadament l'ensenyament i el treball individual.  
Desv. Capac.: Permeten que els alumnes desenvolupin llurs capacitats.  
Pens. Autòn.: Acostumen els alumnes a pensar per ells mateixos.  
Prep. Exper.: Exigüen més preparació i experiència al professor.

Ilustr. 45: Opinió sobre els mètodes de l'ensenyament.

qual cosa els dificultava fer els matisos que consideraven necessaris en molts dels ítems presentats. En qualsevol cas, els resultats del qüestionari s'expressen en la il.lustració 45, encara que la quantitat d'ítems considerats i les múltiples possibilitats de disposició dels mateixos faci més aconsellable recórrer a la constatació sintètica d'acords i nivell de desacord entre els mestres, que es mostren a la il.lustració 46.

		MÈTODES: ACTIUS		FORMALS	
COINCIDÈNCIES	ACORD	-Responsabilitzen l'alumne. -Eficàcia en l'aprenentatge de continguts. -Alavoreixen desv. capacitats. -Acostumen al pensament autònom.			
	DESACORD	-No aconsegueixen el màxim dels alumnes brillants		-Multipliquen el treball del mestre. -Responsabilitzen l'alumne. -Acostumen al pensament autònom.	
DIVERGÈNCIES		-Multipliquen el treball del mestre. -Provoquen inseguretats en els alumnes.		-Poden provocar problemes de disciplina. -Eficàcia en l'aprenentatge de continguts. -Provoquen inseguretats en molts alumnes.	

**Ilustr. 46:** Coincidència i divergència d'opinions entorn als mètodes d'ensenyament.

Aquest darrer quadre sembla posar de manifest una gran coincidència en la preferència per als mètodes anomenats actius, els únics als que tots els mestres del grup atorguen unes determinades virtuts. En cap de les virtuts que es reconeixen als mètodes formals hi ha coincidència entre tots els mestres. A més, les divergències d'opinió entorn d'aquests darrers són importants. Que puguin provocar problemes de disciplina, la seva eficàcia en l'aprenentatge de continguts i el que puguin proporcionar inseguretats en

els alumnes són aspectes considerats de manera clarament contrastada pels diferents mestres.

En síntesi, podríem concloure que les opinions dels mestres s'encaminen en la direcció d'una escola no centrada en els aspectes més acadèmics, en la que es dóna importància rellevant al context de l'alumne i als enfocaments més actius de l'ensenyament. Però això cal considerar-ho en un pla molt conceptual o ideològic. L'observació més acurada de les divergències d'opinió sobre els procediments concrets posades de manifest sobretot en l'anàlisi de les respostes als ítems referits als resultats i mètodes d'ensenyament posa de manifest un significatiu grau d'imprecisió en l'articulació d'aquells principis.

#### Opcions organitzatives i didàctiques.

Els matisos introduïts al final de l'apartat anterior quant a l'opinió dels mestres els podrem concretar més en aquest punt en el que, basant-nos en els Qüestionaris Curriculars omplerts pels mestres, analitzarem els aspectes més rellevants de les opcions preses per aquests en l'organització dels respectius grups-classe. Concretament em referiré a aspectes vinculats al material, a l'organització del grup, a la disciplina, a la metodologia de treball i a l'avaluació.

Convé aclarir que en aquest punt obtindrem una visió molt genèrica d'aquests aspectes, fonamentalment per les limitacions implícites en aquesta mena de qüestionaris. Efectivament, es tracta de qüestionaris de major o menor amplitud, però que en gran mesura es presten a diferències d'interpretació per part dels propis mestres que els han d'omplir. Així, per exemple, resulta difícil que al

contestar qüestions referents a l'orientació de l'activitat de la classe els mestres utilitzin criteris homogenis en diferenciar si "LA MAJOR PART", "GRAN PART" o sols "ALGUNES VEGADES" aquella activitat es basa en les *explicacions del professor, en el treball individual, de grup, etc.* Sense que això impliqui un intencionat falsejament de dades, la ponderació d'unes i altres activitats pot ser apreciada de diferents maneres entre els mestres que constesten el qüestionari a causa de la pròpia imprecisió d'aquell.

És per això que no podem donar excessiu relleu a les informacions obtingudes per aquest procediment, per la qual cosa sols ressenyaré aquí les més rellevants, amb la intenció de fer una primera aproximació a les opcions pedagògiques dels mestres i a les característiques del seu treball, que sols pormenoritzaré més endavant a partir de les observacions directes.

El quadre de la il.lustració 47 recull les principals dades obtingudes a través del Qüestionari Curricular que passaré a comentar.

Des del punt de vista material convé destacar que en general es tracta d'aules amb unes condicions d'espai acceptables. Ens movem en grups d'entre 22 i 30 alumnes i en aules de 50 ó 60 m<sup>2</sup>. Això no obstant també convé precisar que, proporcionalment, els grups dels nivells més elevats són els que disposen de menys espai per alumne, doncs les dimensions de les taules de treball redueixen l'espai disponible per a d'altres usos. Però aquesta reducció d'espai només es dóna d'una manera molt acusada a l'escola de la Neus (M9). El seu grup el componen 39 alumnes i disposen d'un espai semblant a la resta de grups que hem vist: 60 m<sup>2</sup>. Més endavant també veurem com aquestes condicions d'espai tenen innegables repercussions organitzatives.



	M10 JOSEP	M12 ORIOL	M6 MIREIA	M3 FERRAN	M9 NEUS	M1 MARIA	M2 CAROLA	M4 FELIU	M8 VICENS
QUESTIONARIS CURRICULARS									
Nº	22 (13+9)	23 (9+14)	28 (13+15)	30 (18+12)	39 (16+23)	29 (14+15)	29 (10+19)	24 (14+10)	23 (14+9)
ALUMNES	53m2.	60m2.	50m2.	57m2.	60m2.	57m2.	57m2.	50m2.	60m2.
ESPAI	alguns	tots	alguns	alguns	tots	tots	alguns	tots	alguns
ACCES A:	tots	tots	tots	no n'hi ha	tots	tots	tots	no	tots
MATERIALS									
TEXTOS									
AUDIOVISUAL									
frequènci	magnetòf.	magnetòf.	magnetòf.	magn./video	magnetòf.	magnetòf.	magnetòf.	magnetòf.	magnetòf.
esporàdic		diaposit.			diap./video	diap./video	diaposit.	diap./video	diaposit.
quasi-mai		video					video		video
DECORACIÓ	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.	treb.alumn.
TAULES	hexagonal	ind.mòbil	ind.mòbil	ind.mòbil	double fixa	double mòbil	ind.mòbil	rect.gran	ind.mòbil
PROBLDISCIPL	-- --	costa compartit	no n'hi ha	no n'hi ha	no n'hi ha	-- --	-- --	costa compartit	-- --
<b>ORGANITZACIÓ</b>									
<b>DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES</b>									
FREQUENCIA	trimestral	trimestral	mensual	trimestral	semanal	bimensual	mensual	6 setmanes	mensual
CRITERI	mixt	alumne	enquesta	mixt	sorteig	mixt	mixt	mixt	mixt
MOVALUMNES	lliure	F/TASCA	F/TASCA	F/TASCA	lliure	F/TASCA	F/TASCA	F/TASCA	F/TASCA
<b>RECURSOS DISCIPLINA</b>									
SEMPRE					diàleg				
HÀBITUALMENT	-amonestar			comentar grup	amonestació		-amonestar	-amonestar	-amonestar
ALGUNS COPS	-pares	-amonestac	-ignorar		-ignorar	-amonestac.	-ignorar	-ignorar	-ignorar
		-pares	-amonestar		-direcció	-pares	-pares	-pares	-pares
		-fora aula	-fora aula		-fora aula	-fora aula	-fora aula	-fora aula	-extres
		-extres	-extres		-extres	-extres	-extres	-extres	-extres
MAI		-direcció	-direcció		-c.físics	-direcció	-direcció	-direcció	-direcció
		-fora aula	-c.físic			-c.físic	-fora aula	-fora aula	-fora aula
		-c.físic					-físic	-físic	-físic

Ilustr. 47A: Buidat dels Questionaris Curriculars (1).

	M10 JOSEP	M12 ORIOL	M6 MIREIA	M3 FERRAN	M9 NEUS	M1 MARIA	M2 CAROLA	M4 FELIU	M8 VICENS
<b>METODOLOGIA</b>									
US LLIBRE DE TEXT	-eina bàsica	-or. general	-or. general -treb. alumn.	-or. general	-temes bàsics	-consulta -mat. propi	-or. general	-consulta -mat. propi	-eina bàsica
<b>DISTRIBUCIÓ TEMPS DE TREBALL</b>									
<b>MAJOR PART</b>									
GRAN PART	-TI	-TI	-TG -TI	-explicac. -TI	-explicac. -TG -TI	-explicac. -TG -TI	-explicac. -TG -TI	-explicac. -TG-triat	-explicac.
ALGUNES VEGADES	-explicac. -TG -TI-triat	-explicac. -TG -TG-triat -TI-triat	-explicac. -TG-triat -TI-triat	-TG -TG-triat -TI-triat	-TG-triat -TI-triat	-explicac. -TG -TG-triat -TI -TI-triat	-TG-triat	-TI -TG -TI-triat	-TG -TG-triat -TI-triat -TI
MAI	-TG-triat								
SORTIDES DE + D'1 DIA	SI NO	SI SI	SI SI	SI SI	SI SI	SI SI	SI SI	SI NO	SI NO
CONEXEN PLA DE TREB.	NO	NO	parcialment	NO	SI	SI	NO	NO	NO
DEURES	NO	SETMANALS: -AIB -lectura	HABITUALS -llengua -lectura -plàstica	HABITUALS: -AIB	DIARIS: -AIB	ESPORÀDICS	ESPORÀDICS -AIB	NO	SETMANALS: -AIB -hàbits org.
<b>AVALUACIÓ</b>									
FREQUÈNCIA	no habitual	final act.	mensual i trimestral	no habitual	quinzenal	final act.	final act.	final act.	quinzenal
DEVOLUCIÓ	com.indiv. com.grup	com.indiv. com.grup	com.grup nivell mig objectius	com.grup com.indiv. objectius	com.indiv. objectius dif.indiv.	com.grup com.indiv. nivell mig objectius	com.grup com.indiv. nivell mig objectius	com.grup com.indiv. nivell mig objectius	com.indiv. objectius
REFERENT	nivell mig	objectius	objectius	objectius	objectius dif.indiv.	objectius	objectius	objectius	objectius
<b>RECURSOS DISCIPLINA:</b> Anonesta.: Amonestar l'alumne. Diàleg: Parlar individualment amb l'al. Ignorar: la conducta de l'alumne. Fora aula: Treure l'al. de l'aula uns moments. Direcció/Pares: Comunicar-ho a... Extres: Encomandar tasques extres a l'alumne portador. C.Físic: Càstig físic. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES: Alumne: tria lliurement el lloc. Mist: tria lliurement amb intervenció del mestre.									
<b>ENCUESTA:</b> Decidir el mestre a partir d'una encuesta al grup. <b>DEURES:</b> Amb guió els continguts. <b>AVALUACIÓ:</b> Com Ind/Grup: Comentari individual o en grup. Nivell mig: d'aprenentatge del grup. Objectius: establerts en la programació. Dif Ind.: Atenció al nivell individual de l'al.									

Ilustr. 47B: Buidat dels Qüestionaris curriculars (i 2).

En general, a totes les classes es compta amb materials de diferents tipus a l'abast dels alumnes. En alguns casos és tot el material el que tenen directament a la seva disposició, mentre en d'altres una part del material sols poden obtenir-la a través del mestre.

La presència dels llibres dins l'aula també s'ajusta a diferents criteris. D'una banda, els llibres considerats "contes" són sempre presents en els grups de nivells inicials i a l'abast dels alumnes. En els nivells més avançats no hi són sempre presents: així a la classe de la Neus no n'hi ha, però sí, en canvi, a la d'en Ferran. També ens trobem amb importants diferències quant a la presència dels llibres de text i de consulta. Els primers són presents a tots els grups menys el del Feliu (M4) i el Ferran (M3), que funcionen fonamentalment amb material propi de l'escola. Els llibres de consulta, d'altra banda, sols tenen un paper destacat en grups de nivells ben diferents: el del Vicens (M8), el del Ferran (M3) i el del Josep (M10), de segon, cinquè i P-5, respectivament.

Amb l'excepció de les classes de la Neus i el Ferran, que són els més grans, tots els demás conten amb la presència de jocs dins l'aula, que els alumnes poden utilitzar en diferents moments.

Potser entre les respostes més homogènies al Qüestionari Curricular podríem destacar l'ús del material audiovisual: efectivament, tots els mestres consideren utilitzar amb freqüència (aproximadament setmanal) el magnetòfon, mentre que la resta de medis senyalats (diapositives i vídeo) sols són usats esporàdicament o quasi mai.

Quant als aspectes vinculats amb la disciplina, és necessari comentar que cap dels mestres sembla donar-els-hi una rellevància especial. Efectivament, les úniques

observacions ressenyades en aquest apartat van en el sentit de constatar que no hi ha problemes de disciplina o que els que hi ha no són d'importància. Concretament, només els vinculen a les dificultats dels alumnes més petits en compartir joguines i materials, o a determinats moments de desordre entre activitats, als que no atorguen especial importància.

Això no obstant, no podem deixar de considerar els mestres que no fan cap consideració al respecte. Es tracta dels mestres de la Maria (M1), el Vicens (M8) i el Josep (M10). Les observacions d'aula que he pogut realitzar en aquells grups i les converses amb les dues últimes mestres (M8 i M10) ens informen que en un cas l'alumne integrat presenta en determinats moments problemes de disciplina, mentre que en l'altre cas és el grup (M10) el que resulta especialment conflictiu en aquest sentit, doncs hi ha més d'un alumne que presentaimportants problemes de comportament. Així podem concloure que els mestres que han pogut relativitzar aquest tipus de problemes o constatar la seva inexistència ho han fet en el qüestionari, mentre que els que n'havien de senyalar han optat per fer-ho en altres moments i a través d'altres canals que no fossin el propi qüestionari, potser per la dificultat d'expressar sintèticament problemàtiques que sovint tenen una naturales complexa.

En la forma d'abordar els conflictes que es poden derivar dels problemes de disciplina hi ha una gran coincidència en optar per l'amonestació directa de l'alumne davant la classe. De fet, es tracta de l'acció més directa i immediata possible. A part d'això, la coincidència entre mestres sols és absoluta en dues actuacions que confessen evitar: el càstig físic i el càstig a través de tasques *extres*.

Fora d'aquestes tres coincidències ens trobarem amb el que podríem senyalar com inclinacions d'actuació en la majoria de mestres, entre les que sobresurten el comentari o reflexió amb el conjunt de la classe, especialment en els grups que tenen establerta l'assemblea de classe (M3 i M6), o l'ignorar la conducta en qüestió. Són cinc els mestres que opten amb certa freqüència per aquesta darrera postura (M8, M9, M4, M6 i M10), i entre els respectius grups hi trobem els dos nens amb problemàtica emocional i de conducta (M8 i M4) i el grup que citàvem abans, en el que alguns dels alumnes manifestaven remarcables dificultats d'adaptació (M10).

Hi ha dues postures que són valorades de manera clarament diferenciada pels mestres: la d'anar a direcció i la de treure l'alumne fora de l'aula. Així, al costat de mestres que senyalen adoptar alguna d'aquestes postures amb certa regularitat, en trobem d'altres que constaten no fer-ho mai.

Des del punt de vista de la metodologia podem constatar una presència també diferenciada del llibre de text. Com hem vist abans, en alguns grups aquest no s'usa i els mestres es guien per materials propis de l'escola i a partir de les Orientacions i Programes del Departament d'Ensenyament. Però entre els grups que utilitzen el llibre de text, el relleu d'aquest en l'orientació de l'activitat és ben diferent: en algun cas es considera una eina bàsica (M8 i M10), en d'altres sols com a eina per a l'estructuració dels temes bàsics (M9 i M6), i en uns darrers sols se'ls dóna una funció de consulta, essent usats poc en el treball directe amb els alumnes (M1).

També hi ha una aparent disparitat quant al tipus d'activitat que ocupa majoritàriament el treball d'aula. Això no obstant, tots senyalen com activitats predominants les explicacions del propi mestre o el treball individual

proposat per aquest. De fet, ambdues coses poden ser diferents maneres de referir-se a una mateixa estructura d'activitat, consistent en combinar l'explicació del mestre, una proposta de treball per part seva i la posterior realització individual a càrreg dels alumnes.

Només els grups de nivells inicials (P5 i primer) senyalen prescindir per complet de posar deures per a casa. Els demés, amb una intensitat i freqüència creixent amb el nivell del grup, en posen, senyalant que fonamentalment es tracta d'activitats per reforçar aprenentatges instrumentals bàsics dels alumnes i els hàbits d'organització autònoma del treball.

Pel que fa a l'avaluació tots els grups excepte dos de nivells diferenciats (cinquè i P5) la tenen prevista sistemàticament. Amb l'excepció del grup de nivell més alt (Neus, M9), cap altre la tradueix habitualment en qualificació numèrica i també amb l'excepció d'un sol grup (Josep, M10), cap altre senyala fer-la servir com element d'emulació entre els alumnes.

Cap dels grups utilitza premis per estimular o recompensar el progrés dels alumnes i la comunicació dels resultats de l'avaluació s'acostuma a fer a nivell individual, amb l'excepció del grup que compta amb períodes d'avaluació més amplis, mensuals o trimestrals, on es comenten de manera global els resultats amb el conjunt de la classe (M6). Sempre es cosideren com criteri d'avaluació els objectius senyalats en cada nivell, però a més la meitat dels grups estudiats tenen en compte d'una manera explícita el nivell mig de la classe (M4, M1, M12, M6 i M10).

Encara que aquest conjunt de dades es prestarà a molts matisos quan passem a recollir les observacions realitzades dins de cada grup, podem comprovar que guarden certa

coherència amb el que havíem obtingut a partir de les opinions pedagògiques dels mestres. Fonamentalment es tracta d'una orientació de l'activitat educativa en la que es prima l'interès intrínsec de l'alumne per l'activitat per damunt dels propis resultats, com podem deduir del complet rebuig de les formes més extrínseques d'emulació i càstig (premis o tasques extres), o el poc ús de les qualificacions numèriques. Això no obstant, se'ns segueixen presentant de manera ambígua els recursos utilitzats per articular formes d'organització que permetin realment respondre a la ideologia pedagògica dels mestres, especialment pel que fa a la importància que es donava a l'estímul de l'expressió, la creativitat i l'autonomia dels alumnes.

### Opinions entorn de la integració.

Acabem aquest recull d'opinions i opcions pedagògiques dels mestres amb les referències als resultats del qüestionari o Escala d'Actituds dels mestres sobre la Integració d'alumnes amb necessitats educatives especials (EAPI, Larrivé i Cook, 1979). En el quadre de la il.lustració 48 podem apreciar els aspectes de la integració escolar més ressaltats pels mestres i també els que han estat més qüestionats.

En general podem destacar una coincidència absoluta en senyalar una manca de preparació dels professors per atendre aquests alumnes i en ressaltar una inequívoca opinió favorable als efectes positius de la integració escolar en el desenvolupament social de l'alumne.

En canvi hi ha també una coincidència quasi absoluta en qüestionar la integració des del punt de vista acadèmic.

	RESSALTEN:	QÜESTIONEN:
AVANTATGES EN ELS ASPECTES SOCIALS.....	M1-Maria M2-Carola M3-Ferran M4-Feliu M6-Mireia M8-Vicens M9-Neus M10-Josep M12-Oriol	
AVANTATGES EN ELS ASPECTES ACADÈMICS..	M1-Maria	M2-Carola M4-Feliu M6-Mireia M8-Vicens M9-Neus M10-Josep M12-Oriol
AVANTATGES EN ELS ASPECTES EMOCIONALS..	M4-Feliu M9-Neus	M2-Carola M8-Vicens M10-Josep
DIFICULTATS DE TIPUS CONDUCTUAL..	M1-Maria M4-Feliu	
DIFICULTATS EN COMPAGINAR L'ATENCIÓ AL GRUP.....	M4-Feliu M6-Mireia M8-Vicens	
COMPLEXITAT DEL TREBALL I NECESSITATS DE FORMACIÓ...	M1-Maria M2-Carola M3-Ferran M4-Feliu M6-Mireia M8-Vicens M9-Neus M10-Josep M12-Oriol	

**Ilustr. 48:** *Opinions sobre la integració.*

Sols una mestra ressalta inequívocament les virtuts també acadèmiques dels procediments integrats, precisament la mestra que, com veurem més endavant, compta amb una organització més diversificada del treball de classe.

Això no obstant, aquest qüestionament no suposa que els mestres es defineixin per d'altres procediments i entorns més adequats a l'assoliment de les fites acadèmiques, doncs en molts casos, malgrat qüestionar-se els resultats obtinguts, consideren inadequada l'atenció d'aquests alumnes en aules especials, fins i tot des del punt de vista acadèmic. Tots rebutjen les afirmacions que l'escala conté en aquesta direcció:

*"Les necessitats dels alumnes deficients es poden atendre millor en classes especials separades"*

*"El nen amb necessitats especials segurament*



*desenvoluparà més ràpidament les seves capacitats en una aula especial que en una normal."*

Això ens permet pensar que les dificultats en obtenir millors resultats acadèmics les atribueixen més a les limitacions derivades de les mancances de formació, organització i proveïment de suport per a la integració que a unes suposades limitacions intrínseques a la integració escolar com a sistema per atendre aquests alumnes; sistema pel que semblen decantar-se clarament.

Les coincidències són molt més limitades en els altres extrems que presenta l'escala. Així tres mestres destaquen que les necessitats educatives especials d'algun alumne poden reduir el nivell d'atenció que el mestre dispensa a la resta del grup (M4, M8 i M9). És significatiu que dos d'ells siguin les mestres que atenen alumnes amb problemàtiques emocionals. Tot i així, l'opinió d'aquestes dues mestres entorn de l'efecte emocional de la integració és diferent. La mestra del Vicens, junt amb dos més (M2 i M10) considera la possibilitat que la integració escolar tingui efectes emocionals negatius per a l'alumne integrat. En canvi, la mestra del Feliu junt amb el mestre de la Neus (M9) creu que els efectes en aquest àmbit són clarament benèfics.

No cal recordar el que ja destacava en el capítol inicial d'aquesta part del treball en el sentit que no estem davant d'un grup de mestres representatiu, doncs tots els que han participat en aquest projecte treballen d'una manera especialment activa en la integració escolar dels alumnes que hem estudiat. El valor de les constatacions anteriors és exclusivament intern, cenyit a la recerca que ens ocupa. El tenen en la mesura que ens faciliten la comprensió de determinats aspectes de les situacions d'integració escolar que estem analitzant i, a l'ensem, un esquema per a

l'anàlisi d'altres situacions que no tenen perquè ser coincidents amb les que ens ocupen.

## **7. 2. L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA I LA PROGRAMACIÓ DEL TREBALL.**

En aquesta part del capítol analitzarem els elements que es tenen en compte en cadascuna de les aules on s'ha dut a terme el seguiment dels alumnes integrats per organitzar l'activitat educativa i que en gran mesura condicionen l'adequació dels recursos a les necessitats educatives que tractarem en el següent capítol.

Amb aquesta finalitat començaré fent referència als aspectes físics i d'organització material, especialment els espais i la ubicació dels alumnes, per passar després a analitzar la planificació de l'activitat, i en concret les adequacions dels programes de treball i la distribució del temps i l'espai entre els diferents professionals que intervenen en el procés educatiu dels alumnes en el marc escolar.

### **Els espais i la ubicació dels alumnes.**

Les aules dels grups que hem estudiat en aquest treball presenten característiques diferents quant a la quantitat d'espai disponible i la seva distribució. Això no obstant hi ha uns espais que són presents en totes elles: l'espai dels pupitres o taules, que podem considerar com a espai de treball; l'espai específicament destinat al material que

s'utilitza a la classe, amb més o menys accessibilitat per als alumnes; i finalment l'espai destinat a que els alumnes hi pengin la roba que utilitzen per anar i venir de l'escola o les bates que fan servir a la classe. Aquests espais són presents en totes les aules amb la sola excepció d'una d'elles en la que els penjadors per guardar la roba es troben fora de la classe.

Hi ha algunes aules que disposen de més elements. Així tres de les aules, corresponents a la mateixa escola, disposen d'una pica interior que els nens utilitzen per beure aigua i netejar determinats materials. També hi ha dues aules, que en aquest cas coincideixen amb grups de preescolar i segon, que disposen de vàters directament accessibles i d'ús exclusiu del grup.

A partir d'aquestes consideracions generals i comptant, com ja hem vist en l'apartat anterior, que hi ha notables diferències entre l'espai disponible pels diferents grups, la seva distribució dins l'aula ens palesa dues concepcions diferents de la seva organització: quan l'espai és concebut d'una forma unificada i dedicat completament a constituir una àrea de treball ocupada per pupitres o taules, o quan se'l concep d'una manera funcional i se'l divideix en àrees diferenciades, reservant espais específics per al joc i d'altres activitats menys formals o que comporten moviment.

Si revisem la distribució de l'espai dins les aules on hem pogut dur a terme les observacions, apreciem una clara diferenciació entre les dues concepcions anteriors.

El quadre de la il.lustració 49 és molt expressiu del criteri més influent en la distribució de l'espai dins l'aula: el nivell del grup. Això no obstant, no deixa de tractar-se d'un fet sorprenent, donat que entre els grups que figuren amb una distribució unificada de l'espai n'hi ha que precisament, a causa de l'edat i el nivell dels

DISTRIBUCIÓ FUNCIONAL	DISTRIBUCIÓ UNIFICADA
Feliu (P5)-M4 Josep (P5)-M10 Maria (1er.)-M1	Oriol (1er.)-M12 Vicens (2on.)-M8 Carola (3er.)-M2 Mireia (3er.)-M6 Ferran (5è.)-M3 Neus (6è.)-M9

**Ilustr. 49:** *Criteris de distribució de l'espai dins l'aula.*

alumnes, utilitzen amb freqüència el treball de grup, cosa que podem comprovar amb les observacions fetes dins l'aula. Es tracta d'una forma de treball especialment freqüent en els grups de la Carola, la Mireia i el Ferran. ¿Per què això no es tradueix en la distribució de l'espai?

Aquesta qüestió es pot contestar parcialment atenent a la resta de factors que fan que els mestres optin per una distribució funcional. En els tres casos en què es dona aquesta mena de distribució de l'espai, a part del nivell, hi ha un altre coincidència rellevant: la consideració específica dels períodes intemedis.

Es tracta de l'activa previsió de les possibilitats d'acció dels alumnes en els períodes compresos entre activitats diferents. Convé ressaltar que es tracta d'una previsió que no s'adreça ni es deriva sols de les necessitats de l'alumne integrat, sinó que afecta tots els alumnes. En el cas dels grups del Feliu i del Josep, es tracta d'un espai perfectament delimitat dins l'aula per al joc, amb materials de joc simbòlic i també per als més

clàssics jocs de taula, individuals o compartits en petits grups. Aquesta mena de materials també són més o menys presents en la resta dels grups. La diferència és que en els grups que ara mencionem es compta amb un espai propi per usar-los, al que els alumnes poden accedir amb freqüència i que el mestre fa servir com a recurs per acompanyar els ritmes de treball del grup. Heus aquí alguns dels nombrosos exemples recollits en què es posa da manifest el seu ús:

"Mentre el Feliu estava acabant la seva feina, forces companys seus l'han acabada. Previ l'assentiment de la mestra conforme el treball era acabat i els estris recollits, es posaven a jugar amb alguna de les variades opcions de què comptaven a la classe. Les més acceptades eren els cliks per part dels nens i les nines per les nenes, per bé que més endavant dos nens s'han posat a compondre puzles d'unes 30 peces, una nena s'ha posat a fer una composició amb figures geomètriques de colors utilitzades en un tauler de clavilles, i que algún nen també ha triat les nines per al seu joc."

Registre nº 70. Feliu. M4.

"Un moment, mentre un dels grups pintava el tren amb la mestra, he observat el que fèia la resta del grup. Aquest és el resultat:

- tres nens i tres nenes pinten a terra un dels vagons,
- tres nens estan treballant a les taules amb plastilina,
- dos nens han construït naus espacials amb plastilina i hi estan jugant, fent-les volar amb la ma per la classe,
- dos nens (un nen i una nena) estan jugant amb nines i estris de fireta,
- tres nens han construït pistoles amb plastilina i ara estan jugant amb elles,
- dues nenes estan acabant, aficionades, un dibuix que deurién haver començat ja en una classe anterior,
- i finalment, hi ha el Josep que també s'ha construït diferent material bèlic amb plastilina i que s'afegeix al grup que hi està jugant."

"Quan la majoria dels nens han acabat, la mestra els ha dit que al quedar-los només 10 minuts no farien racons (expressions generals de disgust). Però que alguns nens farien la capsa màgica (expressions de satisfacció) Ha cridat llavors alguns nens per parelles. La primera s'ha adreçat a la capsa per triar una tarja amb una ordre concreta:

-Vigileu que no es vagin fer ahir.., -els demana la mestra.

La primera parella l'ha llegit públicament: *Escriure a la pissarra els noms dels nens que comencessin amb A*. Els implicats alçaven contents la ma per facilitar-ne la tasca de localització.

-Deixeu-los, que han de ser ells els que els han de pensar. -Els ha aclarit la mestra.

La segona parella podia canviar-se de seient i posar-se al costat de qui volguessin: la mestra els ha demanat que triessin i ells ho han fet amb satisfacció, encara que sols era per al dia d'avui".

Registre 184. Maria. M2

Com s'ha pogut apreciar, en el cas de la Maria hi ha una diferència de materials, però no de concepció en l'ús d'aquests espais. Efectivament, no es tracta de materials de joc clàssic, sinó de materials de suport als aprenentatges i també dels que considerariem d'entreteniment; tots, però, autocorrectius, a més d'una "capsa màgica" on l'alumne pot agafar a l'atzar alguna ordre que surt de l'habitual activitat escolar, com seria contar les finestres de l'escola o identificar el tram més llarg de les escales del centre, etc.

De l'anterior se'n deriva també una certa flexibilitat organitzativa, que permet dur a terme simultàniament diferents tipus d'activitat dins l'aula, cosa molt menys freqüent en els altres grups on aquesta compaginació d'activitats es dóna fonamentalment en l'alumne integrat, però no és habitual per a la resta dels seus components.

Tota consideració general té les seves excepcions, i la més significativa a la que acabem de fer la trobem en el grup del Vicens. Tot i que la distribució de l'aula és unificada, la mestra té activament previstos els períodes intermitjos amb el que anomenen "bústies". Es tracta d'unes bústies que en forma de mural han penjat en una de les parets de l'aula, on els alumnes dipositen els treballs que per qualsevol motiu no han pogut acabar i també uns fulls per pintar, triats per cada nen d'entre diferents possibilitats que la mestra els ofereix. Resolen així els períodes d'assincronia en la realització de les activitats proposades a l'aula.

Malgrat això, penso que hem de considerar com un element influent en la distribució de l'espai dins l'aula, no sols el nivell del grup sinó també aquestes característiques organitzatives i especialment la consideració activa dels períodes intermitjos entenent, a més, que es tracta d'una consideració molt útil en els processos d'integració escolar en els que l'assincronia del treball dels alumnes es pot veure accentuada.

No se'ns escapa la presència d'un altre factor que pot ésser determinant en la distribució de l'aula: la quantitat d'espai disponible. Evidentment una distribució funcional requereix comptar amb espai per a poder encabir les diferents zones que s'hi contemplen. Sense aquesta disponibilitat es fa extraordinàriament difícil o simplement impossible. Això no obstant, ho consideraré més un requisit que un element influent, en el sentit que la penúria d'espai pot impedir una distribució del mateix amb criteris funcionals, però la situació contrària no és cap garantia que això es dugui a terme. Podem fer aquesta afirmació sense risc d'equivocar-nos, doncs amb l'única excepció del grup de la Neus, que compta amb un espai molt reduït que impossibilita la seva distribució funcional, la resta de grups compten amb espais equivalents i en ocasions, com





determinada concepció que el mestre té de l'activitat dels alumnes, no exempta d'una visió en part estereotipada de les característiques dels alumnes d'edats diferents.

Però deixant això de banda, també pot ser útil descartar els factors que no semblen incidir gaire en la distribució dels alumnes. En aquest sentit esmentaré en primer terme les formes preferents d'organització de l'activitat en cada grup.

Al quadre de la il.lustració 50 hi consten aquestes formes preferents d'organització de l'activitat amb les inicials EP, TI i TG, que respectivament indiquen la freqüència amb què dins la classe s'usen les *explicacions del professor*, el *treball individual* i el *treball en grup*. La coma indica una freqüència equivalent, el guió separa les formes més freqüents de les senyalades en segon terme i el parèntesi indica que sols s'expressen les primeres formes de treball de les que el mestre senyala en una mateixa freqüència d'us. En apartats anteriors ja indicava que aquestes apreciacions del mestre contenen un gran índex de subjectivitat que en determinats moments pot portar a sobredimensionar les formes de treball que el mestre considera més desitjables i a minusvalorar les demés. Però tot i així esdevenen un fidel reflex del caire que el mestre pretén donar a l'organització del grup-classe.

Doncs bé, les formes de treball que es consideren més habituals a la classe semblen relacionar-se poc amb l'opció per una determinada distribució dels alumnes. Mentre que en les cinc aules distribuïdes en grups hi figura com a activitat més freqüent l'explicació del professor (EP) i el treball individual (TI), en dues de les tres aules distribuïdes per parelles cara a la pissarra hi figura el treball de grup com a forma freqüent d'organització (M6 i M9).

Per tant no estem en condicions d'afirmar que les formes organitzatives per les que opta el mestre determinin la distribució dels alumnes dins l'aula.

Tampoc podem considerar que les característiques de l'alumne integrat influeixin en la distribució de les taules. Podríem pensar que que la integració d'alumnes amb dificultats de desplaçament influiria en aquest sentit, però les entrevistes realitzades amb els mestres ens mostren que no han considerat necessari tenir en compte aquestes dificultats a l'hora de distribuir els alumnes.

De tota manera cal tenir present que cap dels alumnes seguits necessita utilitzar la cadira de rodes, cosa que de ben segur influiria d'una manera més directa en la col·locació de les taules. En qualsevol cas, tot i tenint en compte que no hem treballat amb alumnes que usessin cadira de rodes, podem afirmar que en cap dels grups estudiats el tipus de deficiència presentat per l'alumne integrat ha comportat una distribució determinada de l'aula.

Finalment faré referència a la influència de la quantitat d'espai disponible. Com ja passava amb la disposició funcional de l'aula, l'espai també sembla condicionar la distribució de les taules en un cas concret: el de la Neus. Però en els altres casos la quantitat d'espai disponible dona diferents possibilitats a la disposició de les taules. En conseqüència no és l'espai un element directament influent en l'opció per la distribució dels alumnes. Com a més limitarà les opcions que es poden prendre quan és acusadament reduït, com seria el cas del grup de la Neus.

Una altra qüestió a tenir en compte és la ubicació concreta de cada alumne dins l'espai configurat amb els criteris que acabem d'analitzar. Cal tenir en compte que en tots els grups la ubicació dels alumnes és canviant, essent

diferents la freqüència i els criteris amb els que es duen a terme aquests canvis.

Així podem apreciar que la periodicitat amb la que els alumnes canvien d'ubicació oscil·la entre els tres mesos (Josep, Ferran i Oriol) i la setmana (Neus). El motiu d'aquesta diferència en la periodicitat del canvi se'm escapa, i amb les informacions disponibles sols puc apuntar la discrecionalitat amb què el mestre la decideix.

No passa el mateix amb els criteris pels que es distribueixen els alumnes dins la classe. En general els mestres semblen atorgar un important marge d'optativitat als alumnes en triar el seu lloc dins l'aula. La majoria dels mestres els deixen escollir el lloc i, per tant, els companys de taula, tot i que en general es reserven el dret a matisar aquestes eleccions variant els grups i propiciant que es formin grups compensats que no agrupin, per exemple, tots els alumnes més avançats ni tots quel que presenten problemes de comportament. En algun grup s'utilitzaven procediments més complexos per fer la distribució. Concretament el grup de la Mireia duia a terme una petita enquesta mensual a partir de la qual la mestra organitzava la disposició dels alumnes, respectant que cadascun tingués un amic de *lliure elecció* a la seva taula. D'altra banda, el grup de la Neus efectuava els canvis per sorteig.

A més de les consideracions genèriques que acabo de referir, n'hi ha d'altres que afecten directament l'alumne integrat. Contràriament a la constatació feta en l'apartat anterior en el sentit que la distribució de l'espai poc tenia a veure amb les característiques de l'alumne integrat, la ubicació d'aquest dins l'aula sí que respon a determinats criteris entre els que cal tenir en compte el tipus de handicap que l'afecta.

En primer lloc, en alguns dels casos s'argumenta una

especial ubicació de l'alumne integrat en funció de la seva proximitat al mestre i a la pissarra. Les causes d'això són, però, ben diferents. En uns es tracta d'una consideració de tipus físic-sensorial. És aquest el cas de la Neus, en el que es té molt en compte les dificultats visuals de la noia. El mestre em fa aquest comentari, tot referint-se a la distribució de les taules:

"La distribució de les taules sempre ha estat com en la resta de cursos. No hem fet cap cosa especial. L'única cosa ha sigut el tenir-la a ella a prop del mestre o la mestra perquè hi hagi aquest seguiment. Si la tens allà al costat pots acabar d'arrodonir-li el que has explicat, li dones el full,.. la tens més a prop. Després, a cicle superior, com que el seu aprenentatge s'ha escurçat molt en respecte a la resta de la classe, és l'època que va més bé tenir-la a la vora.. No tenir-la assentada al davant, doncs ella començava a donar-se compte del seu cas, li agradava sortir del davant de la mestra. Demanava fins i tot de canviar, doncs cada setmana pràcticament, canviaven de lloc, doncs ella també. El que passa és que es trobava amb el problema que després no trobava la cadira. Va arribar a acceptar estar sempre pel davant. Encara que canviés de taula, sempre amb taules del davant o taules del darrera, però no les del mig. Però la distribució de la classe no la canviàrem pas. Sempre va ser igual, perquè precisament això l'ajuda a orientar-se.

Entrevista M9. Pàgs. 125-126.

D'una manera semblant argumentava la mestra de la Mireia (M6):

"Jo acostumo a canviar molt, durant l'any, la situació de les taules a la classe. Ella va canviar molt sovint de company. L'únic que sempre estava de la meitat de la classe en endavant, més aviat propera a mi i en un lloc en què jo la veïés directament. I és que degut a les seves dificultats i al fet que ja he comentat de venir a vegades sense aparell, en determinats moments d'una explicació ella es perd, es pot distreure amb molta facilitat. Llavors el

meu interès era veure-la d'aprop i veure-li en la mirada si estava pel que explicava o s'havia perdut. En el moment en què detectava que ella ja no seguia l'explicació perquè havia desconectat, calia preguntar-li perquè tornés a agafar el fil."

Entrevista M6. Pàg. 109.

Però el mateix criteri de proximitat pot respondre a motivacions ben diferents. Aquest era el cas de la Carola. Encara que això no surti a l'entrevista final amb la mestra, tant en els registres d'observació (vegeu reg. 35) com en les gravacions es posa de manifest una disposició de les taules que ubica la nena en un lloc ben diferent: taula individual en contacte directe amb la taula de la mestra. En aquest cas l'objectiu és clar: afavorir un control més immediat de la seva activitat i també la possibilitat d'una ajuda o atenció individual més accessible.

Un altre cas en el que es dóna una especial consideració a la ubicació de l'alumne integrat és el del Ferran. Com hem vist es tracta d'un xicot cec i el mestre té una especial cura envers la facilitat d'aquest per accedir al material que habitualment utilitza. Així, malgrat els seus companys canviessin de lloc trimestralment, el Ferran conservava el seu, envoltat dels prestatges en els que guarda el seu material, i amb unes pautes clares per accedir-hi: el passadís format per la pissarra i la taula del mestre.

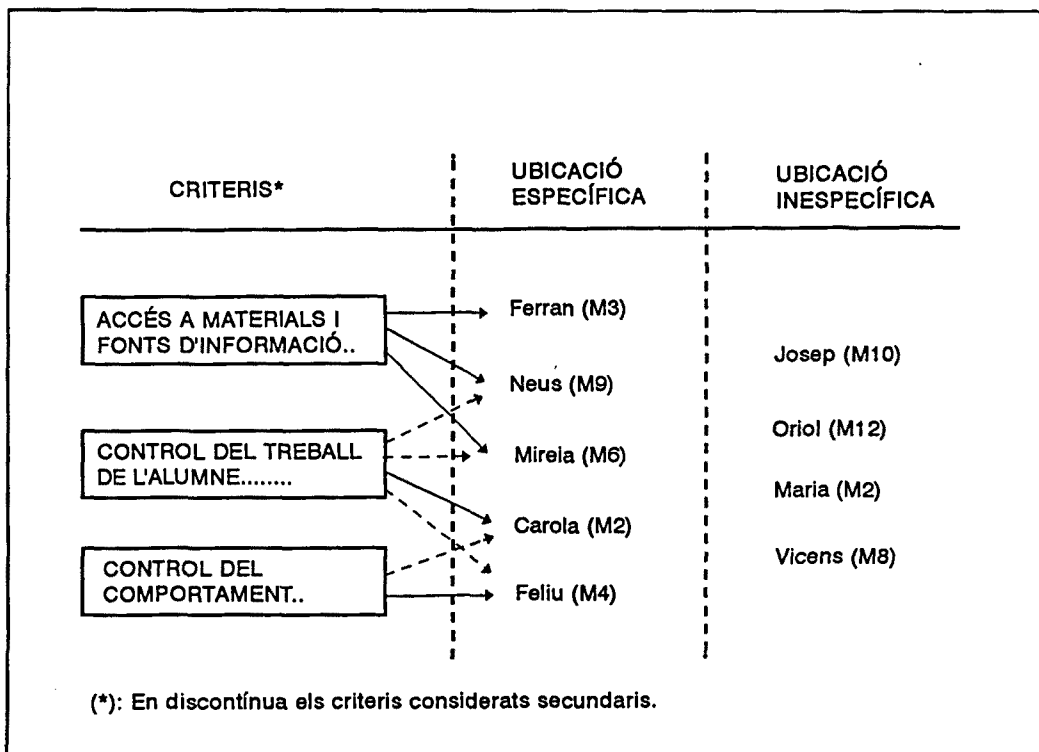
En darrer terme podríem fer una observació a la ubicació del Feliu. Recordem que es tracta d'un nen amb greus problemes de comportament i adaptació a la dinàmica del grup. La mestra intenta combinar el procediment habitual d'ubicació dels alumnes amb la necessitat que les conductes perturbadores del nen tinguin la menor repercussió en la dinàmica del grup:

"Normalment procurava tenir-lo a la vora i que no fos complicat sortir del lloc on estés ubicat, no? Que quan hagués de deixar la cadira no hagués de molestar tothom. Ara, normalment els canviava i tothom tenia clar que en algun moment li tocava estar amb el Feliu, doncs no crec que sempre haguessin de ser els mateixos."

Entrevista M4. Pàg. 101.

Un criteri també important en aquest cas, doncs, era el repartir la presència de l'alumne (que en molts moments era una presència conflictiva) entre els diferents grups de la classe.

En tota aquesta relació de criteris específics per a la ubicació de l'alumne sobta la no consideració dels alumnes amb deficiències de tipus motor. I és que en realitat, els que podrien semblar els criteris més immediats per a la ubicació de l'alumne, com ara les possibilitats de desplaçament, semblen tenir una nul·la o molt baixa incidència en relació a criteris més indirectes, com serien les dificultats perceptives i, especialment, les necessitats de control de la pròpia activitat de l'alumne per fer-la el menys pertorbadora possible per al grup, com passava amb la Carola i el Feliu. Ara bé, també caldrà tenir en compte que a mesura que el treball dins l'aula és un treball més actiu, suposant per tant freqüents desplaçaments de mestre i alumnes dins l'aula, té menys sentit la consideració del que referíem com a criteris de control i ajuda individual en la ubicació de l'alumne. És per això que en el cas del Feliu, per contraposició al de la Carola, té menys importància la ubicació en relació a la mestra que la que té en relació als companys d'aula: facilitant el seu accés i abandonament del grup, procurant que el nen no estigui sempre ubicat en el mateix grup, etc.



**Ilustr. 51:** Criteris d'ubicació dels alumnes.

Per concloure d'una manera sintètica podríem destacar que quan es tenen en compte consideracions específiques per a la ubicació dels alumnes integrats es fa atenent globalment a tres tipus de criteris (vegeu il.lustració 51): l'accessibilitat als materials i fonts d'informació de la classe (mestre, pissarra i prestatges), el control directe

del treball diferenciat de l'alumne i el control del seu comportament, intentant disminuir l'efecte dels comportaments pertorbadors en el grup.

### La planificació del treball.

En aquest apartat faré referència a la planificació de l'activitat de l'aula per part del mestre, és a dir, la

programació. En primer lloc intentaré descriure els procediments utilitzats en la programació del treball relacionant-los amb d'altres factors, entre els que desatacaran les pròpies característiques de cada escola. En un segon moment analitzarem els procediments mitjançant els que es procura donar resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes integrats a partir de la planificació del treball.

#### **\*Les programacions d'aula.**

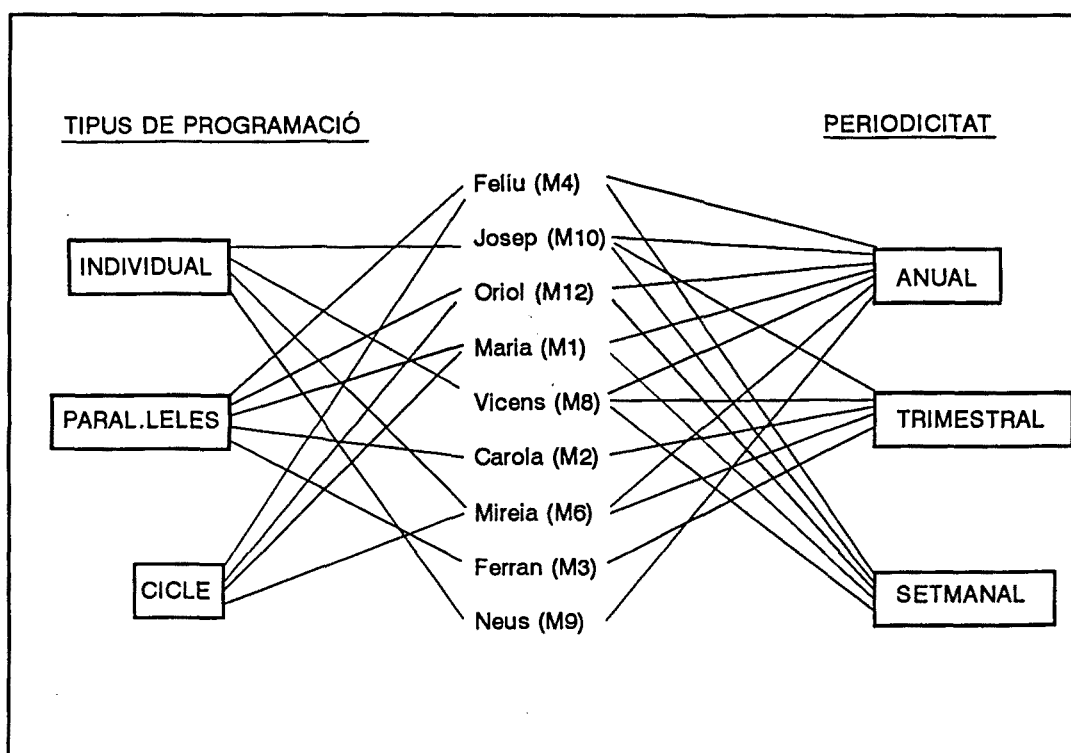
Tots els mestres que han participat en aquest projecte compten amb programacions escrites de la seva tasca. En tots els casos aquestes programacions han tingut com a referència les orientacions establertes pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Alguns mestres també han utilitzat, com a guia per elaborar els respectius programes d'aula, llibres de text, independentment a que aquests fossin utilitzats de manera directa pels alumnes. Totes les programacions contenen una certa organització d'objectius, activitats, materials a utilitzar dins l'aula i formes d'avaluació.

Els procediments per elaborar les programacions varien molt, tant pel que fa a les persones que participen en la seva confecció com per la seva periodicitat o durada. Així ens trobem amb programes anuals, trimestrals o setmanals confeccionats individualment pel mestre, conjuntament amb mestres d'aules paral.leles o fins i tot entre tots els mestres que componen el cicle (vegeu il.lustr. 52).

Com és lògic, les programacions més àmplies (anuals o trimestrals) acostumen a ser elaborades per grups més amplis de mestres (de cicle o d'aules paral.leles), mentre que les d'abast més reduït (setmanals) s'elaboren individualment o conjuntament entre els mestres d'un mateix nivell.

Això no obstant, ens trobem amb tres casos en els que





**Ilustr. 52** Confecció i periodicitat de les programacions.

la programació es fa d'una manera absolutament individual. Hom s'inclinaria a pensar que aquests tres casos han de coincidir amb les escoles on hi ha menys unitat de criteris i, per tant, aquelles que obtenen una puntuació més baixa en els QUAFES que vàrem passar també per centres. Però no és exactament així.

L'únic d'aquests tres casos en què el QUAFE detecta autèntiques dificultats per al treball conjunt és el de l'escola del Vicens (M8), on la majoria de respostes pel que fa al projecte educatiu i a l'estructura i funcionament del centre són de tipus A (manca d'acord conjunt). Això no passa a l'escola del Josep, on un predomini de respostes de tipus C dóna a entendre acords d'escola, encara que amb dificultats d'aplicació pràctica i la tendència a les respostes de tipus D pel que fa a estructura i funcionament indica l'existència de significatives possibilitats d'acord, revisió i control de les preses de decissió que afecten el centre.

El contrast encara és més pal·lès a l'escola de la Neus (M9) on un predomini aclaparador de respostes de tipus D pel que fa al projecte educatiu indica un total i efectiu acord en aquest àmbit, de menys intensitat pel que fa a l'estructura i funcionament del centre, on el predomini de respostes de tipus D no és tan aclaparador.

Em contraposició amb això ens trobem amb l'escola de l'Oriol (M12) on els procediments de programació anual i setmanal, duts a terme pels mestres de cicle i d'aules paral·leles respectivament, contrasten amb el predomini de respostes B en el QUAFE, pel que fa al projecte de centre, que indica acord entre alguns mestres, no assolit en absolut pel claustre, i el de respostes de tipus C pel que fa a estructuració i funcionament, senyala dificultats d'aplicació pràctica dels acords.

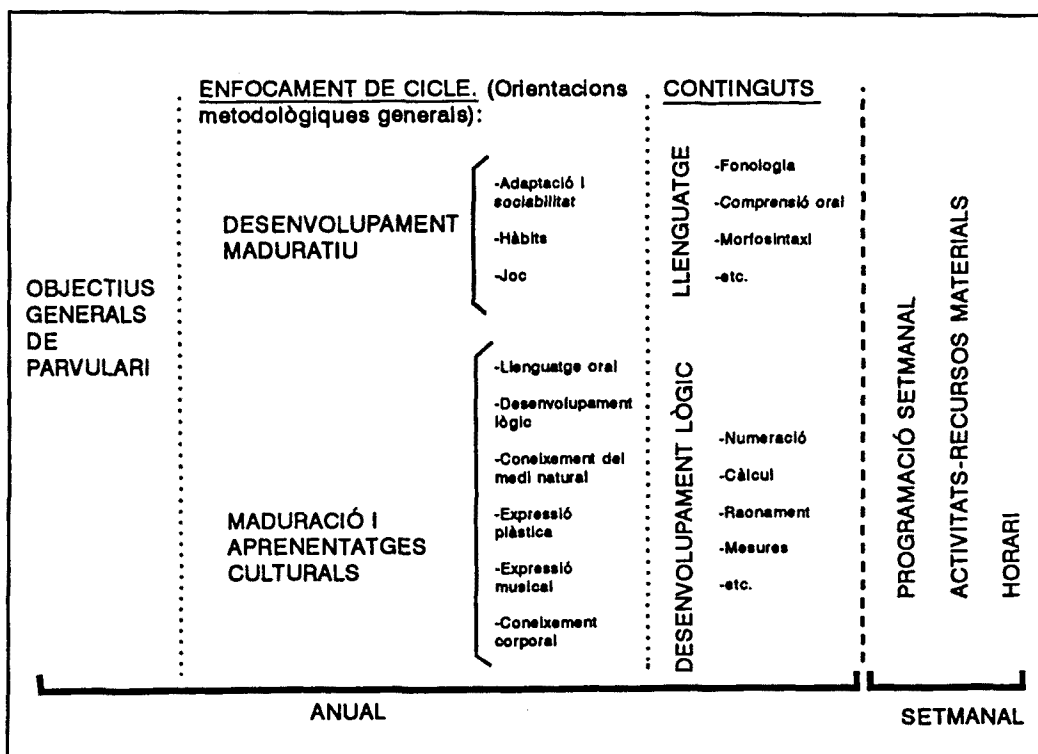
Quadrar les observacions anteriors pot semblar difícil, però és quelcom necessari per arribar a una percepció més ajustada del paper que a les escoles ocupa el procés de programació i de com pot influir-hi el nivell de coordinació existent.

En primer lloc descartarem la possibilitat que els resultats dels QUAFES no es corresponguin amb la realitat dels centres. A l'autor això li resulta relativament fàcil, doncs el contacte directe amb els mestres i les observacions fetes confirmen l'alt nivell de precisió obtingut amb aquests qüestionaris en coincidència amb la realitat de funcionament de cadascun dels centres. El lector podrà recórrer a la comparació dels QUAFES amb els QUECUS i d'ambdós amb les entrevistes fetes als mestres així com a les observacions recollides en els registres. De ben segur que en aquest cas les conclusions seran coincidents amb les que acabo d'apuntar entorn de l'ajust dels resultats dels QUAFES a la realitat dels centres.

La solució d'aquest entramat caldrà cercar-la per altres cantons, i en gran part ens la donarà la consideració de l'aspecte formal que pot tenir l'activitat de programar.

Efectivament, organitzar objectius, activitats, formes d'avaluació i previsions materials pot tenir diferents significats en funció del context i les intencions amb les que es dona aquest procés. Així la programació entesa en el seu aspecte més formal pot consistir en l'elaboració d'un document que reculli amb més o menys fidelitat els diferents aspectes que es treballen a l'aula, amb una clara intenció però de donar-hi una forma el més ajustada possible a les orientacions oficials, independentment a que l'activitat de l'aula estigui guiada per altres pautes, com podrien ser els propis llibres de text o la dinàmica de les activitats que tradicionalment l'escola assigna a un nivell en concret. En aquest cas es tracta d'una tasca paral·lela a la de dur el grup, que el mestre percep com una tasca més a fer, però de la qual en gran mesura podria prescindir, doncs no fonamenta la pròpia dinàmica del grup-classe, sinó que hi és afegida. Les programacions més a llarg termini, d'altra banda, són les que més s'inclinen cap aquesta vessant formal.

Però també hi ha l'altre tipus de programació, la que parteix més de l'avaluació de la pròpia dinàmica del grup o de l'experiència de grups anteriors, aportant pautes i orientacions de funcionament que són realment aplicades a l'aula. I en aquest cas ens podem trobar amb dues orientacions diferents. La una respon més a la intenció d'harmonitzar el treball del cicle, i per tant el treball conjunt dels mestres que el componen, donant peu als programes d'aula. Aquest seria el cas de les programacions utilitzades per la mestra del Feliu (M4), que compta amb consideracions pròpies de l'escola quant als objectius

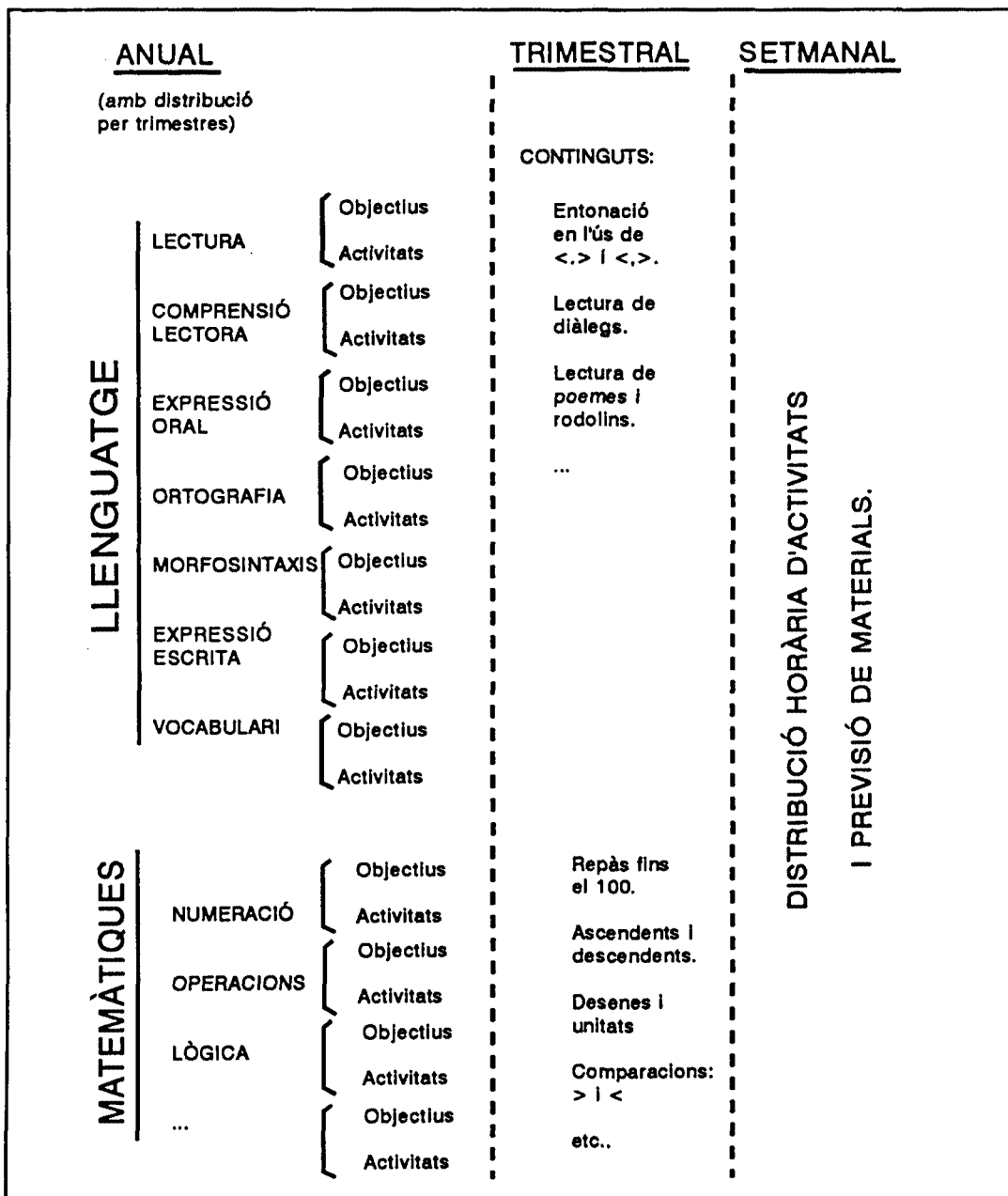


Ilustr. 53: Estructura de programació conjunta.

generals de parvulari i un desglossament de l'enfocament que es dóna als diferents aspectes a treballar durant el cicle, cosa que es concreta en la distribució de continguts per nivells a partir de la qual s'elaboren els programes setmanals (vegeu il.lustr. 53).

Però també ens podem trobar amb programacions d'un caire diferent quan l'enfocament és individual. La forma del programa és molt diferent, en aquest cas, al no tendir a l'harmonització de treball dels mestres de l'equip, sinó a guiar directament l'acció del mestre.

Comparem si més no l'estructura de la programació anterior amb la que utilitza la mestra del Vicens (M8), advertint que en ambdós casos es tracta de mestres amb una àmplia experiència educativa, també en l'atenció d'alumnes amb necessitats educatives especials, i amb un bon nivell de preparació professional. L'estructura d'aquest segon programa és sensiblement diferent (vegeu il.lustr. 54). Es tracta d'un programa molt més orientat a les fites o

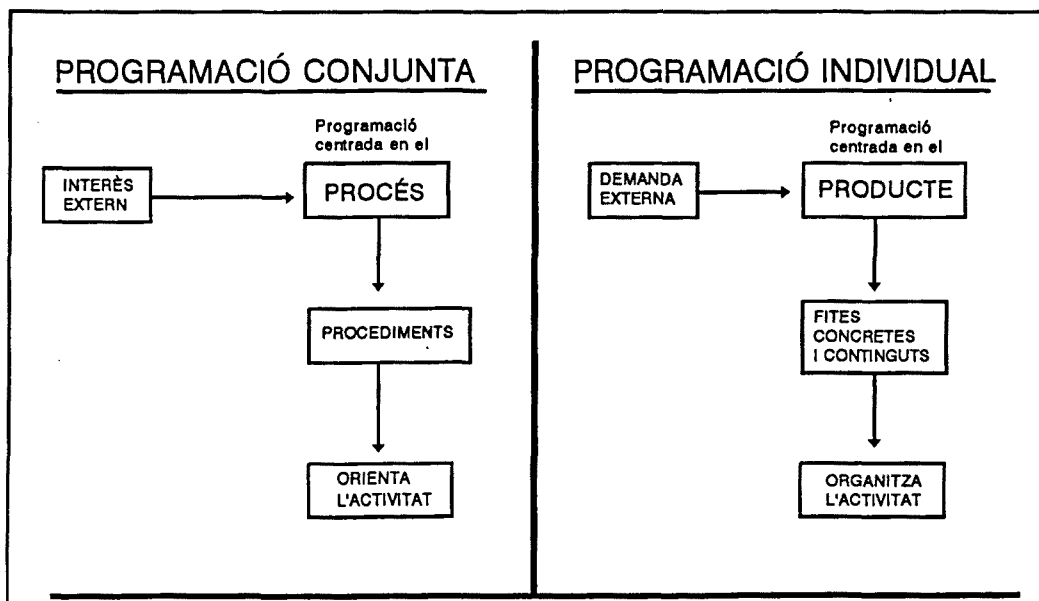


**Ilustr. 54:** Estructura de programació individual.

objectius de l'ensenyament i que sembla més destinat a garantir el producte final (objectius i continguts) que a orientar el procés o la metodologia, al contrari que el programa que analitzavem primer, molt més centrat en els procediments i en orientar l'activitat.

Òbviament això està molt relacionat amb la intenció que hi ha al darrera de cada programa: l'un reflecteix un

interès extra-aula per l'activitat desenvolupada en ella, que es concreta en el treball conjunt. L'altre respon a una necessitat més individual relacionada amb les possibles demandes de caire formal que es puguin fer des d'àmbits externs (direcció, inspecció, coordinació d'estudis..) (vegeu il.lustr. 55). També això pot explicar que siguin



**Ilustr. 55:** Comparació entre programació conjunta i individual.

precisament les escoles menys cohesionades de les que programen individualment les que facin més programes: anuals, trimestrals i setmanals (M8 i M10), com reflectia la il.lustració 52.

Però ja he senyalat que en els dos exemples analitzats es tracta de programacions que depassen l'aspecte formal i responen a l'activitat duta a terme a l'aula. La diferència entre aquest tipus de programació i la que té un caràcter purament formal, com quelcom afegit a la feina del mestre que en realitat no té un caràcter organitzador de la realitat de l'aula, ens permet entendre que ni la programació feta en grup (aules paral·lels o cicle) és garantia d'autèntica coordinació, ni la individual és sinònim de manca d'aquesta. Això és especialment pal·lès a

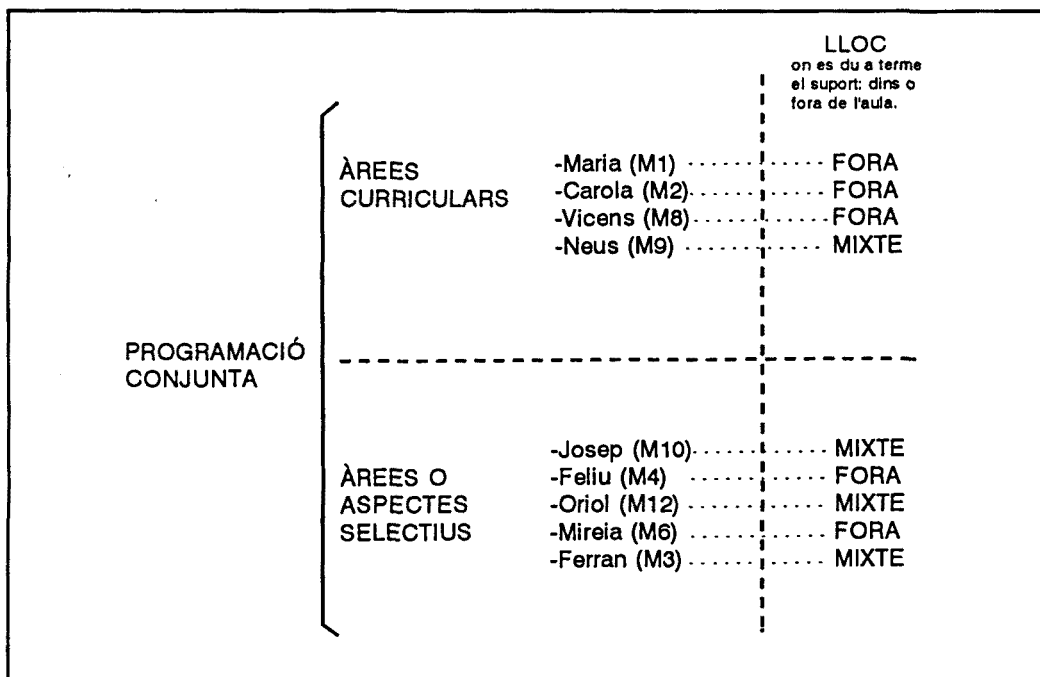
l'escola de la Neus (M9), on malgrat l'enfocament individual de la programació, el nivell de treball conjunt dels mestres és elevat, tractant-se d'un centre on el contacte entre els mestres és particularment fluït, on s'organitzen freqüentment activitats conjuntes (escolars i extraescolars) i on s'ha assumit i seguit el procés d'integració de la Neus també a partir de la implicació de tot el claustre.

**\*La programació com a resposta a les necessitats educatives especials.**

En tots els casos que hem estudiat es procura donar resposta a les necessitats educatives especials plantejades pels alumnes, d'una o altra forma, ja a partir de la pròpia programació. Em proposo analitzar aquí quina forma adopten aquestes diferents respostes i quins són els factors que més incideixen en què l'escola opti per unes o altres.

Amb aquesta intenció m'ocuparé en un primer moment de les diferents àrees curriculars i aspectes a treballar amb l'alumne i de com s'opta per a què siguin assumits per complert pel mestre d'aula, el de suport o, al contrari, abordats en conjunt. Conclouré amb una anàlisi de les possibilitats de treball conjunt i dels factors que semblen afavorir-lo.

En referència a les àrees curriculars podem començar amb una primera diferenciació entre dues opcions globalment diferents. En un grup de casos s'opta per una programació conjunta (mestre-tutor i mestre de suport) de la majoria d'àrees contemplades en el currículum o programa ordinari de l'aula, mentre que un altre grup considerable d'escoles opta per reduir la programació conjunta a un selectiu grup d'àrees o aspectes de treball (vegeu il.lustr. 56). En aquest darrer cas, les àrees o aspectes seleccionats corresponen, lògicament, als aspectes del desenvolupament



**Ilustr. 56:** Distribució d'àrees curriculars.

de l'alumne més directament pertorbats pel handicap que presenta.

La figura anterior ja ens dóna una idea del criteri utilitzat per treballar globalment el currículum en coordinació amb el mestre de suport o per fer-ho sols en aspectes parcials. Efectivament, si observem quins són els casos en què s'opta per un abordatge global ens adonarem que es tracta d'alumnes amb afectacions d'incidència global, és a dir, que influeixen globalment en el seu desenvolupament: la Maria i la Carola presenten deficiències mentals lleu i mitja respectivament, i el Vicens una important pertorbació d'origen emocional. Podria semblar que la Neus en fos una excepció, però com he esmentat anteriorment, les lesions neurològiques que originen el seu dèficit visual també han provocat en la noia importants dificultats de desenvolupament.

A l'altra banda ens trobem amb alumnes que presenten problemàtiques d'origen sensorial o motor, amb l'excepció del Feliu. En aquest cas sí que es tracta d'una excepció,



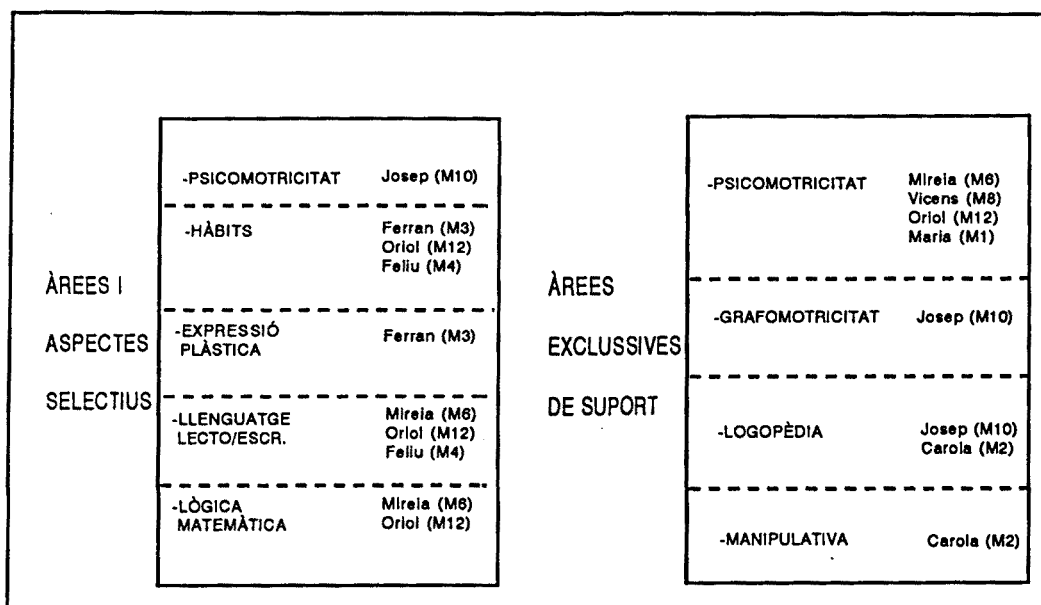
doncs a diferència del que passava amb el Vicens, les mestres del Feliu han optat per centrar el suport al nen i, per tant, el treball conjunt en l'àmbit dels hàbits i del llenguatge. Malgrat aquesta excepció, la tendència a optar per un enfocament global del suport en els alumnes amb afectacions d'incidència global i per un enfocament més selectiu en els alumnes amb afectacions d'incidència limitada, sembla clara i coherent amb les necessitats dels nens.

Que el suport es dongui dins, fora de l'aula o amb la combinació d'ambdós procediments també es reflecteix a la figura que estem comentant, la qual cosa ens permet comprovar que l'opció per una o altra forma no depèn de l'amplitud d'àrees que es contemplen en el suport previst per a cada alumne. En canvi, si observem atentament les característiques dels alumnes que reben formes mixtes de suport confirmarem quelcom que també es pot deduir de les entrevistes dels mestres i de les observacions fetes en els diferents grups: tenen en comú la necessitat d'ajudes procedimentals en el seguiment de determinades activitats de l'aula. Així els dèficits visuals de la Neus i el Ferran poden requerir l'ajuda individual en tasques d'orientació, de lectura o fins i tot en la realització de proves d'avaluació, i els handicaps motors del Josep i l'Oriol també demanen suport en determinades activitats, especialment les manipulatives.

Si, per contra, ens fixem amb els alumnes que sols reben suport fora de l'aula, ens adonarem que habitualment requereixen una major adequació del currículum, que depassa la simple adequació o suport en els procediments. El dèficit intel·lectual de la Maria i de la Carola les allunya dels nivells d'aprenentatge dels seus companys, i en el cas del Feliu i el Vicens, els problemes d'ordre emocional comporten que el seu suport s'hagi de dur a terme en contextos diferents al de la classe. També en aquest cas ens trobem

amb una excepció: la Mireia. El seu dèficit auditiu li provoca dificultats que, malgrat tot, no l'allunyen excessivament del nivell d'aprenentatge dels seus companys, i requereix sovint d'ajudes procedimentals per assolir un bon nivell de comprensió del treball de l'aula. Tot i així sempre rep el suport fora de la seva aula, criteri predominant entre els mestres d'educació especial de la seva escola.

Si ens fixem ara en les àrees i aspectes que es consideren més propis o específics del suport, obtindrem una idea dels àmbits on mestres i escoles consideren tenir més necessitats d'ajuda. Així podem considerar d'una banda les àrees i aspectes que en els diferents casos es plantegen d'una manera selectiva per a ser abordats conjuntament pels mestres d'aula i de suport, i d'altra els que es contemplen exclusivament a través del suport (vegeu il.lustr. 57).



Ilustr. 57: Àrees i aspectes de suport.

Pel que fa a les àrees de treball conjunt podem apreciar la seva coincidència amb les corresponents àrees contemplades en el currículum ordinari. Així àrees de com la lògica-matemàtica, el llenguatge i la plàstica formen

part indiscutible de la programació d'aula i tant els hàbits com la psicomotricitat també hi figuren en els programes d'aula dels alumnes que han de treballar-los selectivament.

En lògic contrast, les àrees o aspectes contemplades exclusivament a nivell de suport ho són quan no formen part del currículum ordinari (logopèdia, psicomotricitat i manipulació en els grups indicats), o quan les necessitats dels alumnes depassen en molt el treball que es fa en el grup (grafomotricitat en el cas del Josep). Observem doncs que els aspectes en què l'escola considera una major necessitat d'ajuda especialitzada són els referents a dos àmbits del desenvolupament: el motor (psicomotricitat, manipulació i grafomotricitat) i el del llenguatge (logopèdia i també determinats aspectes de la grafomotricitat).

Aquesta última constatació té el seu interès, doncs ens permet apreciar certs desajustaments entre l'orientació del suport que ofereix l'escola i l'avaluació de necessitats que analitzàvem en el capítol.5. Efectivament, aspectes que eren molt ressaltats en l'avaluació, com la necessitat de suport emocional, el desenvolupament d'hàbits bàsics i d'autonomia, i el de la sociabilitat de l'alumne, semblen molt rellegats per la configuració del suport que ofereix l'escola, que en gran mesura es circumscriu en els aspectes més relacionats amb el currículum escolar i més concretament amb els aprenentatges instrumentals bàsics.

Finalment faré referència a la percepció que té el mestre de l'acció conjunta en el treball amb l'alumne. En la il.lustració 58 podem observar com qualifiquen els mestres aquest suport i al mateix temps algunes de les característiques més rellevants de la seva organització: el temps de coordinació entre mestres, els professionals que el proporcionen, el temps de suport dins i fora de l'aula, les àrees i aspectes de suport assumits conjuntament i les que assumeix en exclusiva el mestre especialista.

NOM	TEMPS DE COORDINACIÓ SETMANAL	RESPONSABLE DEL SUPORT	QUALIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT COORDINADA	HORES DE SUPORT DINS L'AULA	HORES DE SUPORT FORA L'AULA	ÀREES ASSUMIDES CONJUNTAMENT	ÀREES EXCLUSIVES DE SUPORT
Maria (M1)	INFORMAL (1)	MESTRE D'ÀEE	INSATISFACTÒRIA	0	1h.30'	ÀREES CURRICULARS	PSICOMOTRICITAT
Carola (M2)	INFORMAL (1)	MESTRE D'ÀEE	INSATISFACTÒRIA	0	3h.	ÀREES CURRICULARS	LOGOPÈDIA MANIPULACIÓ
Ferran (M3)	30(*)	MESTRE DE SUPORT	TOTALMENT SATISFACTÒRIA	2h.	2h.	A.SELECTIVES: Hàbits autonomia Expressió plàstica	ADAPTACIÓ DE MATERIALS
Fellu (M4)	30'	MESTRE D'ÀEE.	TOTALMENT SATISFACTÒRIA	0	3h.	A.SELECTIVES: Hàbits autonomia Llenguatge	NO
Mireia (M6)	30'	MESTRE D'ÀEE I LOGOPEDA	SATISFACTÒRIA	0	4h.	A.SELECTIVES: Llenguatge Matemàtica	PSICOMOTRICITAT ADAPTACIÓ DE MATERIALS
Vicens (M8)	INFORMAL (1)	MESTRE D'ÀEE	SATISFACTÒRIA	0	4h.45'	ÀREES CURRICULARS	PSICOMOTRICITAT ADAPTACIÓ DE MATERIALS
Neus (M9)	30'(**)	MESTRE DE SUPORT	TOTALMENT SATISFACTÒRIA	1h.30'	3h.	ÀREES CURRICULARS	ADAPTACIÓ DE MATERIALS
Josep (M10)	30'(***)	MESTRE DE SUPORT	INSATISFACTÒRIA	4h.	40'	A.SELECTIVES: Psicomotricitat	GRAFOMOTRICITAT I LOGOPÈDIA
Oriol (M12)	30'	MESTRE DE SUPORT	INSATISFACTÒRIA	2h.	2h.	A.SELECTIVES: Hàbits autonomia Lecto-escritura Matemàtica.	PSICOMOTRICITAT ADAPTACIÓ DE MATERIALS

(1): Estones no preestablertes. \* \*\* \*\*\*: Temps acumulats en una sessió mensual de 2h (\*); quinzenal d'1h.(\*\*) i bimestral de 3h.(\*\*\*).

Ilustr. 58: Valoració i elements diferenciadors del suport.

Aquest quadre ens permet apreciar la poca incidència dels aspectes més formals del suport en la qualificació que el mestre fa de l'activitat conjunta. Així una atenta lectura dels diferents aspectes ens permet anar descartant progressivament que factors com el temps de coordinació, l'origen del professional que proporciona el suport, el que es dongui dins o fora de l'aula, etc., mantinguin relació significativa amb la valoració d'aquell.

I encara podríem considerar els aspectes que no figuren en el quadre i que en canvi es podrien considerar influents en el nivell de coordinació amb el mestre de suport. En primer lloc el treball en equip que es dona en el propi centre, expressat en els QUAFES. Constatem, però, que en realitat es reparteix aleatòriament: un mateix centre amb QUAFE alt, és a dir, amb importants cotes de treball en equip, dona nivells de coordinació satisfactoris en el cas del Ferran (M3) i insatisfactoris per la Carola (M2) i la Maria (M1). Una escola amb QUAFE baix, la del Vicens (M8) dona lloc, en canvi, uns nivells de coordinació satisfactoris amb el mestre de suport. En conseqüència, no és possible establir vinculacions acceptables entre aquests dos elements.

La segona hipòtesi a considerar seria la dificultat intrínseca del procés d'integració: els casos més conflictius podrien ser, en aquest supòsit, els que presentessin més dificultats en el treball coordinat. Malgrat resulta difícil mesurar globalment la dificultat d'un procés d'integració, podríem convenir que els problemes de comportament i les deficiències que comporten més distanciament entre el treball del grup i el de l'alumne, constitueixen els més difícils d'abordar. Doncs bé, tampoc en aquest cas podem correlacionar aquests fets. Si observem la relació de les coordinacions insatisfactòries ens en trobem entre alumnes que presenten notables dificultats

(Carola-M2) però també d'altres en què aquestes són considerades lleus (Josep-M10). I en la banda contrària passa el mateix: hi ha un bon nivell de coordinació en l'escolaritat de la Neus (M9), el Vicens (M8) i el Feliu (M4), aquests dos últims força conflictius, però també en el cas del Ferran (M3) i la Mireia (M6), que podríem considerar com a poc conflictius.

Per tant haurem de cercar l'explicació en aspectes més subjectius. I efectivament, la revisió de les entrevistes amb els mestres i de les pròpies sessions de treball realitzades en grup, em van anar configurant una idea dels factors que més incidien en què la coordinació mestre tutor-mestre de suport fos considerada satisfactòria.

Una primera observació a fer és que tots els mestres que consideren com a mínim satisfactori el nivell de coordinació amb el mestre de suport varen tenir contacte amb aquest abans de començar a treballar amb l'alumne. En els altres casos el contacte va ser posterior (Oriol -M8-, Carola -M2-, Maria -M1- i Josep -M10-). L'única excepció la podríem fer amb la mestra de la Carola (M2) que a petició seva va tenir una entrevista amb la psicòleg de l'EAP. Però en aquest cas es tractava d'una persona diferent a la que duria posteriorment el suport, que era la mestra de l'aula d'educació especial.

Però tampoc semblaria suficientment ajustat a la realitat considerar el contacte previ com a causa d'un bon nivell de coordinació. Més aviat el podem entendre com a manifestació d'un procediment de connexió, les característiques del qual sí que expliquen l'assoliment d'una coordinació satisfactòria.

Així podem observar com aquest contacte previ comporta normalment que el mestre d'aula i el de suport arribin a un ACORD VALORATIU de les necessitats de l'alumne. En les

entrevistes podem observar la desorientació diagnòstica que acostumen a expressar els mestres que consideren insatisfactòria la coordinació, i contrastar-la amb les percepcions dels mestres que s'han pogut coordinar de manera satisfactòria. En transcriuré algunes, en el primer sentit:

"...els informes de l'EAP no els vaig rebre fins bastant temps després de tenir el nen /parla del Josep/, un mes o així, que vaig parlar amb la psicòloga i ella em va explicar una mica més el tipus de malaltia que tenia. Però de fet el nen va arribar a l'escola i jo sabia quatre coses només.."

Entrevista M10. Pàg.130.

"Llavors es donava el cas que la mestra de suport era nova. Osigui que jo era nova i la mestra de suport, de l'AEE, també era nova; és a dir, que no la coneixia de res. Llavors, buscant als arxius no vaig trobar cap diagnòstic clar, no es veia clar en quin moment l'havien declarat d'integració.. Era una nana /parla de la Maria/ que va entrar per matrícula ordinària i es va detectar a pàrvuls que ja tenia problemes. Ja va repetir pàrvuls 4 anys i sembla que a partir de pàrvuls ja la van declarar d'integració. Però no hi ha enlloc un diagnòstic clar que digui el que té aquesta nena."

Entrevista M1. Pàg. 75.

"..un cop vaig saber que tindria la Carola a l'aula vaig parlar amb la psicòleg de l'EAP, que tampoc em va resoldre cap problema, en absolut. Vull dir que m'ho vaig haver de treure una mica de la màniga per resoldre el problema de la Carola."

Entrevista M2. Pàg. 84.

"Però allò de venir algú directament a explicar-te què és el que té el nen /parla de l'Oriol/ o com se l'ha de tractar.. D'això ningú no m'havia comentat res. La qual cosa em va sorprendre perquè jo mai l'havia tingut un nano d'aquestes característiques. La mare sí que va venir i em va parlar una mica de la pauta que seguien l'any passat. Després, quan va venir la mestra d'integració ja em va començar a assessorar. Però d'entrada, no. Em vaig trobar el nen a l'aula sense cap informació."

Entrevista M12. Pàg.140.

Aquest tipus de consideracions contrasten vivament amb les fetes pels mestres que han pogut contactar amb el mestre de suport abans de rebre el nen:

"Jo tenia un total desconeixement del tema de la integració. Al principi la reacció va ser una mica de por, donades les mancances que tenia aquesta nena /parla de la Neus/, però aquesta por ens la va treure de seguida aquella mestra al explicar-nos que hi havia un suport al darrera, i es va convertir en il.lusió. Tot el claustre, pràcticament, va decidir que estava d'acord en tirar endavant aquella integració."

Entrevista M9. Pàg. 122.

"Sí, a través d'ella /parla de la mestra de l'AEE/ i abans de començar a treballar aquí. Quan ella va saber que jo venia a treballar aquí, va tenir interès en què jo agafés el curs en el que hi havia el Vicens. Havíem treballat juntes i ella se l'havia pres com una qüestió molt.. no ho sé.. no l'havien detectat,.. estaven apunt de fer-li un estudi.. Veia que hi havia problemes i va tenir interès en què l'agafés jo abans que una altra persona.."

Entrevista M8. Pàg. 113.



"Sí. Va venir una persona que em penso que era la psicòloga de la Llar on s'estava, que va presentar el cas del Feliu a l'escola. Em sembla que era la persona itinerant que tenien a la Llar, que em sembla que era de Protecció de Menors. Va venir amb tota la informació que tenien del nano: va explicar la situació familiar,.. quina escolarització havia tingut.. els informes que tenia el nano, i a la reunió hi érem presents la mestra d'educació especial, jo i aquesta noia."

Entrevista M4. Pàg. 96.

"A partir del juny, en què ja sabia que havia de tenir el Ferran, vaig començar a tenir contactes amb la persona que el portava de Barcelona, al Joan Amades. A partir d'aquí ja vam començar a preparar programes, etc.."

Entrevista M3. Pàg. 91.

"La mestra que duia la Mireia abans de què vingués a la meua classe em va comentar que era una nena amb problemes auditius i que per tant mereixeria una petita atenció i seguiment del treball dins l'aula. Però de fet, una mica la meua tècnica de treball sempre que agafo un grup nou, no em fa gens amant que la gent em passi informació. Prefereixo descobrir el grup de nou, perquè sinó, de vegades hi ha tendència a etiquetar nanos. Si t'expliquen gaires coses tens tendència en agafar un patró concret. En el cas de la Mireia, aquella va ser la informació i no en vaig voler rebre més."

Entrevista M6. Pàg. 106.

Amb l'excepció de la mestra de la Mireia (M6), que manifesta un especial interès per prescindir d'informacions detallades a priori de la nena, però no dificultats en tenir-hi abast, en els demás casos el mestre rep una informació que en major o menor mesura concordarà amb les seves constatacions posteriors, però que en qualsevol cas considera explicativa de la situació de l'alumne.

Un altre element important que coincideix en tots aquests mestres és l'apreciació d'una corresponsabilitat en el seguiment de l'alumne. Ja es tracti del propi mestre de l'aula d'educació especial dins l'escola (M3, M6 i M8), com de professionals de suport d'altres institucions (M9, M3), en tots aquests casos hi ha un compromís de seguiment i de corresponsabilitat en el procés educatiu de l'alumne. En els altres casos, en canvi, la situació es pot descriure més ajustadament com una situació de delegació de determinats aspectes del currículum al mestre de suport, però no sembla tractar-se d'una autèntica implicació d'aquest en el procés educatiu de l'alumne a un nivell equiparable al dels casos anteriors.

En darrer terme, tampoc podem obviar que alguns dels mestres amb nivells més satisfactoris de coordinació manifesten, ja des dels primers contactes, una expressió i comunicació més fluïda de les dificultats que preveuen trobar-se amb l'alumne, dificultats que perceben acollides pel mestre de suport:

"Jo recordo la noia amb la que vaig parlar abans de l'estiu, comentant-li que et fa por.., que el braille no el coneixes, que no saps com hauràs d'actuar.. el que hauràs de fer en uns moments determinats.., que si la pissarra.., que si el nano hi veu.. Coses molt puntuals. I la noia, d'entrada, em va tranquilitzar molt. Em va recalcar que el primer de tot era que jo havia d'estar tranquil·la: que no passava res. Que primer havia d'entendre la problemàtica del nano i que lo del braille ja ho aniríem veient. I evidentment va ser així."

Entrevista M3. Pàg. 91.

En una cita anterior ja hem vist també com el mestre de la Neus (M9) havia plantejat i valorat amb la mestra de suport les inquietuds i "pors" que plantejava el treball amb

una nena afectada per deficiències visuals tan greus, fins llavors desconegut per ell. Per la seva banda, la mestra del Vicens (M8) ens manifesta que la tasca de preparació del nen per part de la mestre de l'aula d'educació especial havia anat encara més lluny:

"Penso que hi va haver una part molt important que va ser la mentalització de la mestra d'educació especial envers el nen tot un temps, dient que la mestra que vindria.. que estaria molt per ell, que se l'estimaria molt,.. i això va crear una obertura cap a mi, doncs era un nano al que li feien molta por les situacions noves. El nano estava preparat i, em sembla que ja t'ho havia comentat, que a l'inici del curs un matí em va dir "-Estic content perquè és el segon dia que estic amb tu". Aleshores això a mi em va donar una tranquil·litat molt gran, perquè un nano que té uns problemes emocionals molt forts, que digui això, vol dir que tens un camí recorregut molt gran."

Entrevista M8. Pàgs. 114-115.

En contraposició, cap dels mestres que no consideren satisfactori el nivell de coordinació manifesta haver expressat o compartit amb el mestre de suport les pors i inquietuds que comportava l'atenció del nen o la nena. El treball conjunt sembla, en aquests darrers casos, dirigit a preparar l'atenció directa de l'alumne i a la distribució funcional de responsabilitats.

### 10. 3. TRETS RELLEVANTS EN LA PLANIFICACIÓ I ADEQUACIÓ DEL TREBALL DINS L'AULA.

Pel que fa a la planificació del treball dins l'aula i la seva adequació a les necessitats educatives dels alumnes, podríem concloure amb aquestes apreciacions:

1. Les opinions del grup de mestres estudiat entorn dels objectius de l'ensenyament presenten un alt grau de coincidència en valorar de manera prioritària els objectius i continguts més vinculats amb l'entorn dels alumnes que els que es justifiquen en el propi sistema o currículum, és a dir, els que tindrien un caire més acadèmicista.
2. També es pot apreciar una coincidència global en la preferència per els mètodes d'ensenyament considerats actius, encara que es produeix una disparitat a l'hora de valorar la utilització de procediments concrets, especialment notable en la concepció que els mestres tenen de les possibilitats d'utilitzar el treball autònom de l'alumne.
3. La idoneïtat de l'atenció integrada dels alumnes amb NEE a l'escola conjunta és defensada per tots els mestres. Això no obstant, també tots consideren l'existència d'una manca de formació per atendre aquests alumnes i plantegen, en general, dubtes quant als resultats acadèmics de la integració.
4. Quant a l'organització de l'espai dins l'aula es pot observar una diferència notable entre els nivells més inicials en els que es compta amb espais diferenciats dins l'aula per a diferents tipus d'activitat, i els

altres nivells en els que s'acostuma a treballar amb un espai unificat. A més del nivell, l'ús que es fa dels diferents espais en els períodes intemedis sembla jugar un paper important en l'opció per a una distribució diferenciada.

5. La ubicació de l'alumne integrat no sempre es fa amb criteris específics, és a dir, pensant particularment amb les seves característiques. Però quan es tenen en compte, la seva ubicació pot respondre a tres motivacions diferents: facilitar-li l'accés fàcil a materials específics i/o fonts d'informació; facilitar el control i suport de la seva activitat o facilitar el control del seu comportament.
6. La programació d'aula pot tenir un caire bàsicament formal o, al contrari, constituir un autèntic fonament per a l'activitat del mestre. L'existència de programacions escrites i el fet que siguin elaborades individualment o col·lectiva, a nivell de cicle o escola, no és garantia de treball conjunt, si no es fa aquesta diferenciació prèvia.
7. Les programacions més a llarg termini acostumen a ser elaborades amb participació de diferents mestres (cicle o aules paral·leles) i les curtes individualment o conjuntament entre els mestres de nivells paral·lels.
8. Entre les programacions que fonamenten el treball d'aula en trobem de dues menes: les centrades en els procediments, on predominen les orientacions de tipus metodològic referides als diferents aspectes a treballar per àrees, i les centrades en els resultats, que s'ocupen sobretot de la descripció d'objectius i continguts a tractar i nivell d'aprenentatges a assolir.

9. El primer tipus respon més al treball conjunt i a un procés de reflexió sobre l'activitat que es du a terme a les aules. Les centrades en els resultats semblen respondre més a un procés d'elaboració individual en resposta a les demandes formulades, sigui pels programes oficials o pel propi centre, envers el nivell concret al que s'adrecen.
10. En la resposta a les necessitats educatives especials, a nivell de programació podem diferenciar entre les opcions per una programació conjunta (mestre i mestre de suport) de la major part d'àrees curriculars, i les que contempen sols la programació conjunta d'àrees o aspectes de treball molt seleccionats.
11. En el primer cas es situen fonamentalment les programacions adreçades a alumnes amb afectacions d'incidència global (emocionals i mentals), i en el segon la majoria de les adreçades a alumnes amb afectacions d'incidència limitada (sensorials i motores).
12. Els aspectes programats conjuntament entre mestre d'aula i de suport afecten àrees pròpiament curriculars, abordades pel conjunt de la classe, i amb especial incidència en els aprenentatges instrumentals bàsics. Els tractats en exclusiva pel mestre de suport fan referència fonamentalment al llenguatge (incloent-hi la logopèdia) i a la psicomotricitat (incloent-hi el treball manipulatiu i la grafomotricitat), amb especial incidència a les vessants no abordades pel currículum (logopèdia i fisioteràpia) o aquells en què l'alumne presenta una notable diferència d'habilitat en relació al grup-classe (manipulació i grafomotricitat).

13. Els aspectes considerats més rellevants en l'avaluació de les necessitats educatives especials que fan els mestres (vegeu Cap.5) no coincideixen exactament amb l'estructura de suport que reben els alumnes a l'escola: hi són poc presents en alguns casos els hàbits d'autonomia personal i en d'altres el suport emocional i a la sociabilitat. Per tant, es tracta d'una estructura de suport decantada cap al currículum acadèmic més que cap a la cobertura de les necessitats detectades globalment en l'alumne.
  
14. La coordinació entre el treball del mestre d'aula i el mestre de suport és considerada satisfactòria o molt satisfactòria a mesura que hi són presents aquestes quatre característiques: existència de contacte previ a l'atenció de l'alumne; existència d'una valoració explicativa de la situació de l'alumne que mínimament comparteixen ambdós mestres; sensació de corresponsabilitat en el seguiment del procés de l'alumne; i finalment, possibilitat d'expressió de les incerteses o inquietuds que l'atenció de l'alumne provoca en el mestre de l'aula.

Aquest capítol estarà dedicat a l'anàlisi dels recursos didàctics utilitzats amb més freqüència en els grups que hem pogut seguir. Les observacions en què em basaré són les que he pogut dur a terme dins cada grup i també els gravacions de vídeo que d'ells vàrem poder obtenir. L'objectiu no és altre que procurar una aproximació més concreta a la manera com es desenvolupa l'activitat educativa dins els grups estudiats i constatar en la pràctica els recursos que els mestres utilitzen per adequar-la aquests a les necessitats educatives dels alumnes integrats.

Ja en la presentació del disseny d'aquesta recerca argumentava que amb ella no s'intentava oferir un *model d'intervenció* polivalent, en el sentit d'aplicable directament a d'altres contextos. Aquesta possibilitat es troba a les antípodes del que ha de ser una autèntica adequació del treball a les necessitats educatives especials



dels alumnes. Però per contra, sí que es pot oferir un model de reflexió que procuri descriure i explicar les adequacions que es donen en funció d'un context escolar concret. És a partir d'aquesta mena de reflexions que l'anàlisi i valoració de les necessitats educatives especials dels alumnes en contextos escolars diferents pot esdevenir més precisa, la qual cosa facilitarà la previsió d'intervencions educatives més adequades, ja des dels primers moments d'atenció a l'alumne.

L'estructura d'aquest capítol gira entorn de quatre punts que configuren el conjunt de recursos didàctics més habituals en les escoles i aules estudiades. En aquest capítol m'ocuparé d'anàlitzar les condicions de la seva implementació i les possibilitats d'adequar-los a les necessitats educatives dels alumnes integrats.

#### **8. 1. ORGANITZACIÓ I CÀRREGS.**

En tots els grups hi ha una distribució rotativa dels càrregos necessaris per al funcionament de la classe. Es tracta, per una banda, de responsabilitats en tasques necessàries per al funcionament ordinari del grup, com per exemple la distribució i recollida de materials, la neteja de les taules després de determinades activitats com plàstica, la de la pissarra, etc. Per un altre cantó també ens trobem amb càrregos dirigits a procurar determinades informacions, també quotidianes, al grup, com serien la cura de murals amb funció de calendari, registres del temps, etc. I finalment, també ens podem trobar amb càrregos derivats de la necessitat de tenir cura d'elements afegits a la classe, com serien animals o plantes, etc.

Habitualment aquests càrregs, i especialment els que he ressenyat en darrer terme, són viscuts pels alumnes com un privilegi, per la qual cosa la incentivació per dur-los a terme sorgeix del propi interès que nois i noies mostren en assumir-los. Però el que plantejaré aquí seran les dificultats d'alguns alumnes amb necessitats educatives especials en dur-los a terme i la manera com s'han superat.

Per començar convé diferenciar entre els tipus de dificultats detectades. D'una banda les que es deriven de les condicions físiques o sensorials dels alumnes, que podríem entendre com limitacions de tipus físic en assumir determinades tasques. Per altra banda ens trobem amb unes limitacions diferents de les anteriors, que podríem anomenar funcionals, doncs en aquest cas les dificultats de l'alumne no consisteixen en no poder assumir les diferents tasques que es deriven d'un càrreg, sinó en dur-les a terme d'una manera ajustada a les demandes del grup, sigui per una manca d'habilitat o per l'actitud conflictiva del propi alumne en la seva realització. Però vegem com s'han pogut adequar els procediments d'organització dels càrregs en els diferents grups.

En primer lloc ens trobem amb un conjunt d'alumnes que no han tingut dificultats remarcables en aquest aspecte. Es tracta del Vicens (M8), la Neus (M9), la Mireia (M6) i l'Oriol (M12). Això no treu que els mestres poguessin veure inicialment amb certa preocupació les possibilitats que aquests alumnes assumissin els diferents càrregs. Així ho senyalava en l'entrevista final el mestre de la Neus. Recordem que aquesta nena presenta un dèficit visual greu que redueix extraordinàriament el seu camp de visió. Això no obstant la noia ha après a utilitzar amb força eficàcia les restes visuals de què disposa:

"Ella s'ha integrat igual. Ha arribat a fer el mateix i fins i tot els encàrregs que li suposen desplaçar-se per

l'escola per a determinades gestions. Aquest curs els nanos de la classe són els que s'encarreguen d'obrir la porta del carrer quan algú truca. Quan li va tocar a ella jo tenia petits dubtes i li vaig preguntar a ella. Em va dir que sí, que volia fer-ho. I déu-n'hi-dó, ha repetit fins i tot, i li ha agradat això d'atendre la gent.. vull dir, que s'ha fet valdre en aquest aspecte."

Entrevista M9. Pàg. 126.

En el cas de l'Oriol, ja hem vist les importants limitacions de desplaçament que li suposa l'esпина bífida que pateix. Això no obstant la mestra assegura que, pel que fa a la distribució de càrregos, l'única consideració especial que ha tenir amb ell ha consistit en mentalitzar el grup entorn de les dificultats del nen. L'apel·lació a la col·laboració dels companys en alguns moments ha estat evident. Així ho expressa la mestra:

"Funcionava igual. No vam fer mai res especial per ell. Ho feia tot igual. Quan li tocava repartir llibres potser anava més a poc a poc, o alguna vegada, és clar, amb el carretó, li queia tot a terra, però no passava res. No vam fer mai res especial; ell va ser encarregat de tot com tothom. A més a més feiem uns torns rotatius i teniem un calendari on els nanos anotaven els diferents encarregats de cada setmana, i ell va ser responsable de tot. Es més, era un nano molt responsable i quan hi havia algun problema no acostumava a haver-hi aldarulls, sino que al contrari, els nanos ho comprenien i li donaven un cop de ma."

Entrevista M12. Pàg. 144.

El Vicens i la Mireia no presentaven cap mena de limitació en aquest sentit. Això no obstant, la mestra d'aquesta darrera em va fer caure en l'apreciació d'una mena de càrregos pels que no m'havia interessat inicialment:

"Amb el que has dit dels càrregs, estic pensant una cosa. Podia fer absolutament tots els càrregs. Però hi ha un càrreg que és per elecció popular, que és el de delegat. I va ser una votació en la que ella no va rebre cap vot. Això era a principis de curs."

Entrevista M6. Pàg. 110.

Efectivament, es tracta dels càrregs electes, en els que es pot posar en evidència el rol que l'alumne ocupa dins el grup. Això no obstant no es tracta, en aquest cas, de limitacions de l'alumne per a dur a terme determinades funcions sinó que, com deïa, es produeix un reflex de l'estatus sociomètric de l'alumne dins el grup (vegeu Capítol 6) que, d'altra banda, no l'afecta sols a ell sinó als que comparteixen també un baix índex de popularitat. Com vèiem en l'esmentat capítol, l'alumne integrat no sempre es troba en els índexs de popularitat més baixos ni en els més alts de rebuig.

En la resta d'alumnes seguits apreciem limitacions de diferents tipus. Les descriuré al mateix temps que les adequacions utilitzades per fer-hi front.

Les limitacions més específiques les trobem en el cas del Feliu, molt relacionades amb els seus problemes de comportament i, en especial, amb la seva acusada excitabilitat. Preguntada la seva mestra per si podia encomanar al nen els mateixos càrregs que a la resta de la classe, contestava:

"A veure. Per exemple, si s'havien de repartir fulls intentava que a ell no l'hi toqués, perquè allò volia dir que anirien tots per terra, no? Si s'havien de repartir tissors també li deixava fer, estant jo al costat perquè no les tirés al cap de ningú, però ho podia fer. I el temps també. Jo penso que, si estava tranquil i tenia un dia bo, hi havia coses que es veia que se li havien treballat. Això

dels càrregs i moltes altres coses no li venien pas de nou. Però podia més aquella mena de neguit i de tendència destructora que tot l'altre. A vegades feia deduccions la mar de divertides, amb les que li veies unes possibilitats per una banda, però per l'altra una greu dificultat."

Entrevista M4. Pàgs. 101-102.

Òbviament en aquest cas la mestra optava per dues postures complementàries: d'una banda evitar, en la mesura del possible, els càrregs amb els que les actuacions del nen poguessin pertorbar la dinàmica de la classe (repartir fulls), i d'altra proporcionar un suport en forma de control molt immediat en els càrregs que per al nen podien representar un privilegi i pels que hauria considerat contraproduent prescindir d'ell, malgrat el risc que podien comportar, com per exemple, repartir tisoires.

Encara que per motius ben diferents, aquest suport o ajuda individual és una constant en la resta d'alumnes amb dificultats per assumir els càrregs. Una d'elles era la Maria. La mestra sembla exigir-li un alt grau d'autonomia, però està forçosament amatent a les seves dificultats, doncs és conscient del molt que li costa a la nena demanar ajuda directament:

"Ella dels càrregs sap tot el que s'ha de fer de cada càrreg, i n'hi ha algun que veus que no se n'acaba de sortir per la dificultat que comporta. Per exemple, si li toca calendari escriu la data a la pissarra. Li costa molt, però ella ho sap que l'ha d'escriure a la pissarra i llavors, si no se'n surt.. També li costa una mica demanar ajuda; no em vindrà directament a mí i em dirà "és que no em surt". La veus que se't queda allà davant de la pissarra.. O si li toca apuntar la temperatura del termòmetre. És clar, els números del termòmetre no els acaba d'entendre. Se't planta allà davant del termòmetre i has d'estar una mica al cas per preguntar-li: "Maria, què et passa? que no l'entens?" Llavors tu li mires i li dius..

Però ella sabia que ha de mirar el termòmetre, sense que tu l'hi hagis de dir que li toca."

Entrevista M1. Pàg. 79.

Una opció diferent en aquest proveïment d'ajuda és l'adoptada per la mestra del Josep. Enfront les dificultats motores del nen prefereix optar per l'ajuda a través dels seus companys, una ajuda que intenta que passi el més desapercibuda possible:

"Ell feia com els altres nens. Però hi havien càrregs, com l'encarregat de taula, que, es clar, portar tot el material li portava molt temps. Ho feia, però amb ajuda una mica amagada, d'un altre nen. Agafava el material, l'hi donava a ell i ell ho repartia a la taula.. Els càrregs els anava fent tots. Més que res, de vegades s'havia de refiar de l'ajuda dels altres."

Entrevista M10. Pàg. 137.

Però també ens trobem amb la situació del Ferran. La seva ceguesa li fa molt difícil el desenvolupament de determinades tasques implícites en els càrregs de la classe. Per això el seu mestre ha previst una forma més organitzada o sistemàtica de compensar aquestes greus dificultats. També ens ho posa de manifest en l'entrevista:

"Formava part d'un grup de càrregs, igual que tothom, i el que havíem acordat amb el seu grup era que tenint en compte que ell no podia moure's massa per la classe, ni esborrar la pissarra, per exemple, el que sí podia fer era ordenar la biblioteca. Vam acordar que ell sempre s'encarregués de la biblioteca."

Entrevista M3. Pàg. 93.

En aquest cas, doncs, sí que hi havia una limitació quant a les possibilitats d'assumir càrregos, compensada mitjançant l'estructura de grups per a dur-los a terme i, dins d'ells, l'especialització de l'alumne en tasques al seu abast.

Ens queda en darrer terme la situació de la Carola. Aquesta nena no presenta impossibilitats físiques per ocupar-se dels càrregos, encara que sí limitacions en assumir-los autònomament i en aprendre les execucions requerides. D'altra banda també haurem de tenir en compte que el grau de les seves limitacions intel·lectuals la té habitualment molt al marge de la dinàmica de la resta del grup-classe. La seva situació enfront dels càrregos, tal com ens expressa la mestra, és molt "sui-gèneris":

"La veritat és que no estava integrada en un grup d'encàrregos; això es veritat. Ara; és una nena a qui si jo li faig fer encàrregos puntuals, me'ls fa: anar a portar un encàrreg a una altra classe, repartir els fulls entre els nanos,.. Ossigi, no està dins d'un grup, però sí que fa encàrregos d'aquests puntuals."

Entrevista M2. Pàgs. 88-89.

D'això sembla desprendre's que les dificultats de la nena en integrar-se a la rotació de càrregos s'associava més al seu allunyament de la dinàmica del grup-classe que a limitacions específiques per a dur-los a terme.

Sintetitzant les consideracions anteriors, podríem concloure:

1. Les úniques condicions en què els mestres eviten en alguna mesura un nivell de participació dels alumnes integrats en els càrregos de classe equivalent a la

resta del grup, són aquelles en què hi ha importants i habituals diferències entre l'activitat de l'alumne i el grup a causa del desfassament de nivell d'aprenentatges (Carola), o aquelles en què l'alumne integrat presenta notables problemes de conducta i adaptació a la dinàmica de la classe que poden fer conflictiva l'assumpció de responsabilitats que afectin el funcionament de tot el grup.

2. En els demés casos els mestres compten amb diferents recursos per adequar l'organització dels càrregos a les característiques dels alumnes: des de l'habitució del grup al ritme de realització de l'alumne i la seva col.laboració en els aspectes requerits, fins a l'ajuda directa del mestre a l'alumne en qüestió, amb una exigència inicial envers l'autonomia de les seves realitzacions, passant per procediments més sistematitzats mitjançant l'assumpció global dels càrregos per grups d'alumnes que facilita el repartiment de tasques entre ells, amb la qual cosa l'alumne integrat pot assumir les que estan al seu abast.

## 8. 2. INSTRUCCIONS DE TREBALL.

En gran mesura l'activitat educativa que es du a terme dins l'aula gira a l'entorn de tasques proposades pels mestres i sovint es presta menys atenció de la deguda als procediments utilitzats per efectuar aquelles propostes. En aquest apartat em proposo introduir una anàlisi d'aquests procediments que inicialment acotaré com a instruccions de treball.



Amb aquest nom faré referència a les instruccions que amb més o menys amplitud i precisió proporciona el mestre als seus alumnes amb la intenció de donar lloc a formes de treball diverses, com podrien ser el treball individual, en grups i les diferents formes en què aquests es poden organitzar d'acord amb el programa d'aula.

Al proporcionar aquestes instruccions o pautes de treball el mestre ja fa una primera adequació de la tasca plantejada a les característiques del grup i especialment al seu nivell de comprensió. La precisió amb la que explicita aquestes instruccions sembla relacionada d'una banda amb la complexitat de la tasca que es vol endegar, i d'altra amb la familiaritat que el mestre atribueix als seus alumnes en la realització de tasques semblants. Ho veurem amb alguns exemples.

Els primers afecten dos grups de nivell equivalent (P5)<sup>1</sup> en els que les mestres presenten activitats diferents. En un cas es tracta d'una activitat amb la que els alumnes semblen estar ja familiaritzats. Les instruccions de la mestra són més globals i en gran mesura es redueixen a instruccions prèvies per a la realització de la tasca:

"Es tractava d'una fitxa de percepció de la posició a l'espai de diferents figures. N'hi havien quatre de diferents, una en cada línia. La de l'esquerra era el model. Les de la dreta eren figures idèntiques però sols una estava representada en la mateixa posició a l'espai. I era aquesta la que havien de identificar i pintar. Ella els hi ha explicat detingudament:

-La feina que farem ara la podem fer molt ràpid, però hem d'estar molt atents per no equivocar-nos. Els ha dit, volent imprimir un to cerimoniós a les seves paraules. Després d'explicar-los-hi breument el mecanisme, no desconegut pels nens, encara els ha fet una darrera

---

<sup>1</sup>En citar registres concrets faré referència al nivell del grup en el moment de l'obtenció del registre.

advertència, amb la que haurà anat insistint després durant tot l'exercici:

-El nen que copïi dels altres... ..m'enfadaré molt!  
Després, ella mateixa ha repartit els llàpissos que eren de forma exagonal, dos colors i més gruixuts que els habituals. Mentre repartia i alguns nens ja començaven a treballar, els ha demanat *silenci total*."

Registre nº 125.

Però en contrast amb això ens trobem amb la precisió de les instruccions que es veu obligada a donar una altra mestra (M10) a un grup d'alumnes del mateix nivell, però adreçades aquest cop a una activitat que no els era tan familiar. Estaven fent una fitxa que representava un tren, als vagons del qual hi havien d'enganxar les càrregues que prèviament havien retallat d'una il.lustració:

"Quan tots havien acabat va reclamar la seva atenció, en aquesta ocasió fent un esforç de veu, per recarcar-los que primer posarien les càrregues sobre el vagó corresponent, per passar després a encolar-ho. Ha passat despés a donar les instruccions per enganxar les càrregues:

-Al primer vagó poseu els troncs...

Els nens escoltaven, encara que usaven molt la imitació dels altres per comprovar que tenien la resposta correcta. Encara no enganxaven, doncs estaven pendents que la mestra els confirmés l'exactitud de les posicions. Per aixó anava passant per les taules."

Registre nº 93.

Malgrat la seva importància, cal tenir en compte que no tot es redueix a la complexitat de la tasca o a la familiaritat dels alumnes amb ella. En la precisió de les instruccions donades també influeix el valor que el mestre dóna a l'autonomia de treball dels alumnes.

Així ja hem observat en cites anteriors que el grup del Josep (M10) manifesta especials dificultats d'organització. Això pot forçar la mestra a detallar i donar d'una manera molt més precisa les instruccions de treball. Però paradoxalment, aquesta actitud pot centrar més l'activitat dels alumnes en els seus resultats que en el procés. En altres paraules, quan la mestra detalla les instruccions pas per pas, els alumnes poden tendir a seguir-los mecànicament, amb la qual cosa obtenen poca consciència de les característiques del propi procediment.

També el mestre es pot trobar en aquesta tesitura, facilitant llavors que els alumnes obtinguin un resultat esperat (els vagons degudament omplerts) més que una autèntica consciència dels procediments utilitzats, que en últim terme és el que els pot proporcionar autonomia de treball. Precisament és la reflexió que l'alumne fa a partir de les dificultats sorgides en qualsevol activitat realitzada amb una finalitat determinada, la que li proporciona les destreses necessàries per afrontar-la autònomament. Una anàlisi més pormenoritzada de la forma en què una excessiva descomposició de les instruccions de treball que es donen als alumnes redueix excessivament les seves possibilitats d'actuació autònoma es fa necessària per evitar que aquesta estratègia afavoreixi sols els hàbits d'actuació mecànica i en gran mesura irreflexiva.

Això no obstant, podem convenir que la complexitat de la tasca i la familiaritat dels alumnes amb ella són elements d'incidència clara en el nivell de precisió amb què el mestre proporciona les instruccions de treball. Detallar les instruccions a partir de la consideració separada dels passos requerits per l'activitat en qüestió sembla un dels possibles recursos per precisar-les, però no és l'únic.

Un altre recurs per precisar les instruccions de treball usat amb freqüència és l'exemplificació: es tracta

d'oferir un model de realització del treball que posteriorment hauran de fer els alumnes. El fet d'oferir-lo globalment contraresta, en part, els efectes no desitjables de les instruccions que descomposen l'activitat i que acabem d'analitzar. Un exemple d'aquest tipus de precisió l'obtenim del grup de l'Oriol (M12) en un moment en què es tractava de construir una taula de multiplicar:

"No van estar gaire estona amb aquella activitat doncs era tard i, encara que faltaven sols deu minuts per les dotze, els va voler donar una fitxa:

-Farem la taula del quatre, els anuncià.

La fitxa era de la mida foli, quadriculada i havien de fer-la apaisada. Ella els va posar a la pissarra una mostra del que havien de fer: posar el nom i la data i començar la taula posant primer els números 4 de 1 fan 4 i a sota representar-ho amb quadrets.

Un cop els ha repartit els papers, els nens s'han posat a fer-ho.

Per bé que en general omplen el full amb interès, el nivell de soroll dins la classe ha augmentat considerablement des que han entrat del pati. La mestra, de tant en tant, ha anat fent advertiments:

-Saps què passarà, David? Si enraones tant et despistaràs i no et sortirà bé, dit amb serietat. També ha fet algun advertiment de procediment:

-Si no poses el nom i la data no sabrem de qui és la fitxa i anirà a la paperera, eh?, amb to d'advertiment que no es fa per primera vegada.

-Val més anar a poc a poc i fer-ho bé. Era una advertència dirigida a la Isidora, potser la nena més brillant de la classe, però que en canvi es preocupava cada vegada menys de la presentació i últimament, segons em comentà, feia els treballs amb més rapidesa i menys cura."

Registre nº 218.

El nivell de precisió de les instruccions no es manté sempre constant. És més alt en els nivells inicials i es redueix en els més avançats. Aixó es dona en gran mesura

perquè els alumnes d'aquests darrers nivells han assolit uns hàbits de treball autònom més elevats i molts dels aspectes de procediment que en cursos anteriors havien de precisar-se, sols requereixen referències globals per part del mestre.

En veurem un exemple a partir d'una instrucció que posa en marxa processos d'evident complexitat, com són la lectura silenciosa d'un text en llengua estrangera, la identificació de les paraules amb dificultat de pronúncia i el seu subratllat. En aquest cas les instruccions proporcionades pel mestre són molt globals i, a més, enteses amb exactitud per tot el grup d'alumnes.

"Després han començat la lectura de les mateixes frases un per un fins que tots n'han pogut llegir una. Al fer la primera lectura els ha recordat que es senyalessin amb llapis els dubtes de pronúncia sobretot. La majoria ho feien.

Durant la lectura individual ella sovint els feia repetir la frase quan no estava ben pronunciada, però intentava que fossin ells mateixos els que detectessin i corregissin l'error."

Registre nº. 199.

Es tracta d'un procés lògic en el progressiu assoliment de coneixements i sobretot d'habilitats per part dels alumnes. Això no obstant, el fet que en nivells més avançats les instruccions donin per entesos gran part dels procediments que els alumnes han d'utilitzar, assolint un caràcter d'instruccions més globals, comporta importants dificultats d'adequació d'aquestes instruccions als alumnes amb dificultats en la seva comprensió i execució. Això es feia especialment pal·lès en el grup de la Carola, on el nivell d'aprenentatge dels companys (tercer d'EGB) contrastava amb les dificultats de desenvolupament de la

na. En la gravació d'una de les sessions en què més es podien compaginar les activitats de la classe amb la capacitat de la nena es posava clarament de manifest la necessitat d'un nivell de precisió en les instruccions molt diferent al que necessitaven els seus companys. Es tractava d'una sessió de plàstica, en la que feien brodats en una arpillera:

"La mestra s'asseu al costat de la taula de la Carola per ajudar-la a iniciar el treball. Sobre la taula hi ha el material. Agafa l'arpillera i li ensenya:

M.- Què és això?

C.- ... (la nena mira, però no contesta).

M.- Una agulla.

Després agafa la llana i, mentre fila l'agulla, li pregunta:

M.- I això? Què és això?

C.- ...

M.- Llana..

Tot seguit li mostra com fa el primer punt:

M.- Veus com surt pel darrera?

La Carola se la mira, però es distreu també amb alguns companys que es mouen a prop d'elles. Un dels nens que passa per allí vol preguntar quelcom a la mestra:

N1.- Senyoreta..

M.- Et vols esperar un moment?

Dóna l'agulla a la Carola perquè l'estiri:

M.- Agafa aquí.. (senyalant l'agulla).

La nena comença a estirar tant com pot.

M.- Molt bé.. Prou, prou!

Després li fa agafar l'arpillera:

M.- Aguanta..

I senyalant el lloc, li indica:

M.- Ara ho tornes a passar per aquí i amb la ma agafes aquí.

Amb ajuda la nena fa un punt:

M.- Molt bé. Ara torna-hi.

Ella continua, encara que sense mostrar gaire interès.

Potser és per això que la mestra procura estimular-la:

M.- Farem una cosa ben maca.. Mira els nens (senyalant-los), també fan una cosa molt maca..

La Carola ja ha fet, encara que amb dificultat, el segon

punt.

**M.- Va. Ara una estona tú..**

La mestra s'aixeca i se'n va cap a la seva taula. La Carola comença a treballar autònomament.

Gravació M2. Seqüència 4.1.

Això ens permet entrar en la segona part d'aquest apartat, on ens ocuparem dels procediments utilitzats pels mestres a l'hora d'adequar les instruccions de treball a les característiques dels alumnes integrats. Per fer-ho tindrem en compte, d'una banda, el canal mitjançant el qual arriben les esmentades instruccions a l'alumne i, d'altra, les formes de precisió individual d'aquelles.

Des del primer punt de vista ens trobem amb el que podríem anomenar aclariments directes, és a dir, els que ofereix el mestre a l'alumne en qüestió, i els que qualificarem com aclariments mediats, aquells que s'ofereixen a través d'altres components del grup.

Els primers són els més freqüents. N'acabem de veure un exemple en l'anterior gravació on la mestra es veia en la necessitat d'especificar els procediments amb els que havia d'actuar la Carola amb l'arpillera. Però fins i tot els alumnes que acostumen a actuar amb més autonomia dins l'aula poden necessitar aquest tipus d'aclariments. Això és el que s'apreciava en el cas de la Neus, a l'hora de precisar els deures que s'havia d'endur a casa. Després d'haver seguit sense notables dificultats tota la classe de naturals amb els seus companys, necessita una atenció especial en el moment de fixar els exercicis encomanats:

"A partir de les 10 era el mestre-tutor qui continuava la classe amb la sessió de Llengua Castellana.

Quan ha arribat, la mestra encara estava concretant la feina que els hi donava per fer. El mestre-tutor s'ha

esperat en un racó, no sense aclarir-li que acabés de fer tranquilament. He observat que, així com durant tota la classe la mestra no semblava necessitar fer aclariments personalitzats a la Neus, a l'hora de fixar la feina ho ha hagut de fer molt detingudament, senyalant-li els exercicis i les pàgines corresponents del llibre i anotant-ho en una tarja."

Registre nº 10.

Però l'aclariment individual també pot ser, com he apuntat, mediat. En aquest cas són els propis companys els que, ja sigui d'una manera espontània o bé induïda, contribueixen a precisar les instruccions del mestre a l'alumne en qüestió. Habitualment es tracta d'una mediació força efectiva. Heus ací un exemple d'aclariment induït, quan és una companya la que, a instàncies de la mestra, indica el procediment a seguir, en aquest cas a la Maria:

"El que han de fer llavors és trobar la paraula *rosella* a la lectura i senyalar-la amb el dit. Una gran majoria de nens ho fa. La Maria imita l'acció dels demés, però no està senyalant la paraula. Durant l'estona abans no ha semblat massa atenta a l'evolució del grup. Moltes estones la veia distreta i tocant-se el nas.

La mestra, veient que la Maria no senyalava la paraula, s'ha dirigit a la seva companya:

-Estel: que l'ajudes? L'Estel no ha tingut inconvenient en fer-ho. Diria que ho ha fet complaguda."

Registre nº 166.

A vegades és el conjunt de la classe qui col.labora en l'aclariment individual a la nena. Això és el que apreciem quan és interrogada pel dia de la setmana, a l'inici de la sessió de classe:



"Comencen el treball del dia. Un dels nens està apuntant la data a la pissarra. La mestra li pregunta a la Maria:

M.- A veure, Maria: Quin dia apunta avui l'Eduard? Quin dia és avui?

La Maria triga a contestar i una nena inicia la resposta, però és tallada per la mestra:

M.- Estel! Deixa-li que ho pensi ella..

Mà.- Dimecres (amb veu molt fluixa).

M.- Dimecres et sembla que és avui?...

...Estàs segura que és dimecres? (Com que la nena sembla no contestar, la mestra canvia d'estratègia).

M.- A veure! Senyalaré els dies de la setmana i els anem dient fluixet (dirigint-es al grup) i la Maria que es fixi bé quin dia diem avui, eh? (senyalant en el mural la cartolina referent al divendres).

Nens.- Reciten un per un els diferents dies.

M.- Quin dia és, Maria? Quin dia hem dit quan hem arribat aquí? (senyala el divendres).

Mà.- ...

M.- No t'hi has fixat? Aviam, aixeca't i ho mires des d'allà.

La nena s'adreça cap al mural amb els dies de la setmana i comença a senyalar-los poc a poc tot recitant:

Mà.- Dilluns.. dimarts.. (senyala el dimecres, però no diu res.

M.- I aquest? Que no t'en recordes quin és aquest?.. (la nena no contesta i la mestra decideix tornar a canviar de procediment):

M.- A veure. La Maria els senyala i vosaltres els aneu dient..

Nens.- Dilluns, dimarts... (reciten per aquest procediment tots els dies de la setmana).

M.- Quin dia és avui, Maria?

Mà.- Divendres..

M.- Divendres, molt bé; divendres..

Gravació M1. Seqüència 1.1.

En aquest cas, com en múltiples exemples que podríem també citar, és la mestra qui directament demana que es proporcionï una ajuda o aclariment determinat a l'alumne. Però a vegades, i no amb freqüència menor, són els mateixos companys els que insisteixen en determinats aspectes de les

instruccions que ha donat la mestra, modulant així la conducta de l'alumne que les seguia amb certes dificultats. El fet que la mestra, en aquestes ocasions, no demani explícitament que es precisin d'aquesta manera les instruccions donades, no vol dir que no sigui conscient que això es produeix, ni que desaprofiti les possibilitats d'aquest fet en la modulació de la conducta de l'alumne que les rep. Ho veurem amb un exemple molt quotidià. El grup del Vicens es preparava per sortir i el nen actuava amb extrema lentitud a l'hora de treure's la bata:

"Els anoraks els tenen al penjador, dins la pròpia classe, i tots menys el Vicens se'ls posen ràpidament, dirigint-se després a la porta per fer-hi una fila. La mestra ha de urgir el Vicens que estava entretingut. A ell no sembla, però, posar-lo gaire nerviós el fet que tots els nens estessin apunt menys ell, per bé que des de la fila se senten alguns:

-Vinga, Vicens!"

Registre nº 161.

Ja he senyalat en una cita anterior del Feliu (M4) que fins i tot els alumnes amb més dificultats de comportament i adaptació, són influenciats per la mediació del grup. En aquella cita quedava de manifest que malgrat la dispersió i hiperactivitat que el nen havia mostrat durant tota la sessió, s'adaptava després, induït pel context del grup, als moments de silenci que precedien la finalització de la jornada, reduint notablement la seva activitat i romanent en una actitud més expectant durant el minut de silenci d'abans de sortir de classe.

Podem observar, doncs, que la precisió de les instruccions de treball combina dues formes d'actuació: l'aclariment individual directe i l'aclariment mediat a partir dels propis companys que es pot donar de forma

espontània o induïda per part del mestre. Sens dubte l'aclariment directe és la forma utilitzada amb més freqüència. En aquest cas, les estratègies utilitzades per procurar aquests aclariments poden donar lloc a precisions de diferent tipus per part del mestre.

En primer lloc les precisions purament verbals, mitjançant les quals el mestre especifica més detingudament a l'alumne en qüestió les instruccions donades al grup. Són usades en tots els grups, però d'una manera més acusada en els grups de nivells més avançats i lògicament, també amb els alumnes amb més capacitat de comprensió. Les precisions verbals eren suficients, per exemple, per ajudar el Ferran a separar adequadament les línies mentre transcrivia al dictat, junt amb els seus companys, les paraules i frases que indicava el mestre:

"Llavors ha començat per frases curtes, repetint paraules en molt poques ocasions.

El Ferran escrivia amb la màquina<sup>2</sup> i anava perceptiblement més depressa que els seus companys. El mestre, durant el dictat, li ha anat fent observacions en el sentit que no anés tan depressa i que acabés més completament cada línia, doncs el nen sovint estava indecís entre continuar o canviar la línia quan el mestre havia dictat una unitat.

-Seguit, eh!, -era una observació freqüent.

Semblava, i després ho he confirmat, que el mestre percebia d'oïda els dubtes del nen i en aquesta guia és en la que es basaven les seves observacions."

Registre nº 272.

Les precisions verbals poden ser utilitzades en la presentació de l'activitat, com vèiem quan la mestra de la

---

<sup>2</sup>Fa referència a la màquina Perkins, aparell de sis tecles per escriure en Braille que permet escriure més ràpid en aquell sistema i, a més, la comprovació immediata del text escrit, cosa no factible quan s'utilitza el punxó.

Neus li indicava els deures per casa; per donar instruccions de procediment, com era el cas del registre que acabem de transcriure del Ferran; però també sovint per exigir una participació més directa de l'alumne. En aquest sentit dirigia les seves indicacions la mestra de la Maria en comprovar que aquesta es refiava excessivament del treball de la seva companya:

"No feia gaire que havia cridat l'atenció al nen castigat a la porta. Tot i així li ha dit que seiés i es posés a treballar, cosa que el nen ha fet dòcilment.

Una altra nena també s'ha dirigit a la mestra per queixar-se que no participava prou en el treball de la parella. La resposta de la mestra també ha estat en l'ordre de coresponsabilitzar-lo del fet:

-Doncs avisa'l. I més tard: -Doncs discuti-ho.

Encara ha hagut de recordar-los-hi alguna de les instruccions:

-Heu de participar tota la parella! I dirigit-se a la de la Maria:

-La Maria també ha de treballar!

Registre nº 174.

Però el més freqüent és que la simple precisió verbal no sigui suficient per aclarir determinades instruccions de treball. És llavors quan s'utilitzen fórmules mixtes, en les que la precisió verbal sols acompanya altres formes d'aclariment més directe. Això és el que passava quan el Ferran no atinava a localitzar en el seu llibre en braïlle l'exercici que havia de resoldre, com apreciem en aquesta gravació. En aquell moment estaven corregint, en grup, uns deures de gramàtica:

" M.- Xavi, què més s'havia de fer?

X.- El "Copia i completa".

M.- El "Copia i completa".. (confirmant). El vols dir?

X.- (Llegint el llibre): Quan no volem repetir el nom en canviem per un pronom.

M.- Com ho has fet això, Ferran?

F.- No no he fet..

M.- Doncs afageix-li ara..

Es fa un silenci, doncs el Ferran no havia localitzat l'exercici en el seu llibre.

M.- Xavi, el vols repetir?

X.- Quan no volem repetir el nom el canviem per un pronom.

M.- (Adreçant-se al Ferran): El trobes en el teu llibre? (El nen tenia els dits sobre el seu quadern, i el mestre repeteix): El llibre.. ha de ser.. (El Ferran toca el llibre). Exacte. A la plana cent-setze nostra.. Ho trobes?

F.-Cent-setze..

M.- Si. Hi ha el "Copia i completa".. Que deu ser.. - s'adreça cap a la taula del noi i l'ajuda a buscar, posant-li les mans sobre el llibre.

-Què diu aquí? -senyalant les pàgines anteriors. El nen respon i el mestra passa un parell de pàgines.

-Em sembla que és aquí.. -i li posa les mans sobre una pàgina concreta.

-Aquí, eh?

F.- Quan no volem repetir el nom el canviem per un..

M.- Per un pronom."

Gravació M3. Seqüència 2.5.

Però més enllà d'aquestes indicacions ens trobem amb les precisions que s'acompanyen amb l'inici de l'activitat. D'alguna manera consisteixen en oferir un model, però a l'ensem, una pauta procedimental a continuar. Això era el que feia la mestra de la Carola per introduir la nena en l'activitat de brodat de l'arpillera a la que ja he fet referència en cites anteriors. A vegades, les ajudes que acompanyen les precisions verbals esdevenen físicament imprescindibles, degut a les característiques del dèficit que presenta l'alumne o a la seva disposició envers l'activitat que es du a terme. En aquesta situació es trobava la mestra del Josep quan havia d'estimular-lo a

treballar autònomament en la realització d'un esquitxat de pintura per decorar les papallones que prèviament havien retallat. Les dificultats manipulatives del nen per agafar el pinzell amb el braç estirat, junt al seu cansament en aquell moment de la sessió, forçaren la seva mestra a intervenir directament. El nen estava assegut a la taula de les pintures per la que anaven passant rotativament, en petits grups, tots els nens i on hi havia els pots de pintura degudament preparats per al seu ús:

"Amb moviments lents agafa el pinzell taronja i comença a esquitxar la seva papallona. Va mirant els companys mentre ho fa i després el torna al seu lloc. Agafa el vermell i s'adona que té massa aigua:

J.- Señorita.. tiene demasiado agua..-la mestra no el veu, ni el contesta.

J.- Seño.. (no acaba la frase i es queda mirant els desplaçaments de la mestra, que no l'està escoltant. Es queda una bona estona parat, mirant alternativament el pinzell i la mestra).

J.- Seño, tiene dema.. (no acaba la frase).

Al final decideix seguir esquitxant, tot acabant la frase:

J.- ..tiene demasiado agua..

Acaba d'esquitxar i deixa el pinzell. Es queda parat mirant el treball d'una companya i després, amb les mans a la falda s'hi està una bona estona. Intenta dir quelcom a la mestra, però no el sent. Parla molt fluix. Fa un badall. Torna a dir, però molt fluix:

J.- Ei!.. quiero el verde..

La mestra passa pel seu costat i ell s'hi adreça directament, encara que segueix parlant fluix:

J.- Seño. Vull el verde (senyalant-lo).

M.- Eh?

J.- Vull el verde.. (mentre ho diu, observa que una companya agafa el pinzell del pot verd i el barreja amb un altre color):

J.- No!!! (crida)

M.- No. No s'han de barrejar els pinzells, Sandra. (I dirigint-se al nen): què vols, Josep?

J.- Este (senyalant el verd).

Li encara i el nen l'agafa. Després d'esquitxar el torna a

deixar i es queda altra vegada amb les mans a la falda. La mestra el veu i li diu:

M.- Agafa un altre color.

El nen estira el braç amb dificultat. No hi arriba per agafar-lo. La seva companya agafa el pinzell, el suca a la pintura i li posa a la ma. Ell, sense dir res, continua esquitxant, ara treient la llengua."

Gravació M10. Seqüència 5.2.

En tercer lloc podríem citar les precisions basades en paral·lelismes amb activitats anteriors, ja conegudes per l'alumne. Quan aquest ja hi té una certa familiaritat, es converteix en una estratègia de precisió molt efectiva. La podem observar en el registre en què la mestra de la Maria procura que aquesta continui un treball de numeració amb procediments que ja coneix de sessions anteriors. Concretament havien usat pots per agrupar monjetes de 10 en 10 i treballar així unitats i desenes:

"A partir d'aquell moment han començat a sortir, a un bon ritme, diferents nens que ella cridava per compondre amb monjetes diferents números:

-Sabries fer el 25 amb les monjetes? Doncs au!, els deia, i els nens agafaven les monjetes d'un pot a les primeres taules i les distribuïen per desenes en pots de carret fotogràfic que després enganxaven, amb pasta, a la pissarra, posant al costat les monjetes que sobraven. També ha cridat, entre els cinc nens que ha fet sortir, la Maria, a qui ha fet contruir el número 7.

-Que podràs omplir algún pot?, li ha preguntat, i ella ha fet que no amb el cap.

-Per què?, ha insistit intentant esbrinar si la resposta era reflexiva.

-Perquè n'hi ha set, ha contestat la nena.

-Molt bé!, i dirigint-se a la classe: -La Maria ho ha fet molt bé!

Ha rectificat algun nen que s'havia deixat alguna monjeta i ha ajudat als que tenien dificultats en aguantar-les a la pissarra.

Registre nº 178.

Però no sempre la situació consisteix a procurar aclariments de més precisió a l'alumne integrat. A vegades els termes s'inverteixen quan l'alumne integrat està ocupat en tasques que li són familiars mentre la resta del grup inicia activitats noves o complexes. En aquestes ocasions la mestra procura instruccions més precises al grup, mentre l'alumne integrat pot efectuar autònomament el seu treball.

"Acaben doncs de corregir la fitxa que guarden tots a la carpeta. Llavors la mestra els reparteix un full on hi ha sumes i restes. A la Maria n'hi dóna un amb sumes senzilles d'una sola xifra junt amb un potet amb mongetes. Ella comença a resoldre-les sense que li manquin explicacions, utilitzant les mongetes que poc a poc i d'una en una posa sobre la operació que va a fer.

Mentre tant la mestra explica als demés el dibuix que els altres tenien al full i que amb una politxa que puja una càrrega representa la numeració des del 60 al 70. A partir d'aquesta ordenació explica com si n'afegim B al nº A en dóna C i la operació inversa, contant les senyals numerades del dibuix.

Un dels nens està distret. Ella el reprèn sèria:

-Joan! Sempre et veig el clatell i les orelles, mai la cara! Aquest, amb cara avergonyida es gira cap a la professora que continua explicant.

Explica el darrer tros del full, on han de descomposar diferents números:  $64 = 60 + 4$ . Ho fa posant exemples que resolen els nois verbalment i ella escriu a la pissarra. Un cop creu que això s'ha entès els demana que ho comencin a fer.

Registre nº 368.

Entorn de les instruccions de treball gira gran part de l'activitat de l'aula i, malgrat la darrera observació, sovint aquestes han de ser precisades quan s'adrecen als alumnes amb necessitats educatives especials. Això no obstant, des del primer moment en què el mestre les ofereix



al grup ja les precisa i d'alguna manera adequada a les possibilitats de tots els seus alumnes. L'adequació de les instruccions de treball als alumnes amb necessitats especials presenta algunes característiques específiques, com acabem de veure, però tot i així no podem deixar de considerar-les com una perllongació de les estratègies que habitualment utilitza el mestre en oferir aquestes instruccions al grup. Recollint les maneres en què això es produeix, podríem concloure que:

1. Al marge d'altres consideracions, com serien el valor que el mestre dóna a l'autonomia de treball dels alumnes, els hàbits de treball que aquests han assolit i el propi estil d'ensenyament del mestre, el nivell de precisió que dóna a les instruccions de treball es relaciona fonamentalment amb la complexitat de la tasca presentada i la familiaritat dels alumnes amb ella. Això no obstant, en els nivells d'escolaritat més avançats les instruccions de treball acostumen a ser més globals, donant per entès que els alumnes dominen els procediments bàsics en què es fonamenten.
2. D'acord amb el canal utilitzat per precisar les instruccions individualment, procediment freqüent encara que no exclusiu per als alumnes integrats, podem diferenciar entre els aclariments proporcionats directament pel mestre i els que es fan amb la mediació de companys.
3. Els aclariments mediats poden sorgir espontàniament de la dinàmica de la classe i semblen tenir una destacable incidència en la modelació de la conducta de l'alumne. Els produïts de forma induïda són relativament poc utilitzats, excepte en els grups que tenen una organització de classe més diversificada.

4. Els aclariments individuals proporcionats directament pel mestre són els més usats i en formes diferents: precisió verbal amb reformulació d'instruccions, precisions verbals com estímul i ajuda de procediment, ús del paral·lelisme amb activitats conegudes o bé fórmules mixtes que coordinen precisions verbals i ajuda directa en l'inici o realització de l'activitat, especialment indicades en els alumnes amb més dificultats de comprensió o amb limitacions motores o sensorials que directament pertorben determinades execucions.

### 8. 3. L'EXPLICACIÓ.

Si en l'apartat anterior ens ocupàvem de les instruccions que el mestre proporciona als alumnes per a la realització de tasques diverses, aquest se centrarà en les explicacions. Per diferenciar-les de les instruccions de treball, entendré les explicacions com el conjunt de recursos, bàsicament verbals, que el mestre utilitza per introduir conceptes a la classe o per desenvolupar-los, amb independència que això comporti o no la realització posterior de diferents tasques per part dels alumnes.

Enteses d'aquesta manera, sembla lògic que el pes específic de les explicacions en el conjunt d'activitats de l'aula guardi relació amb el nivell d'aprenentatge dels alumnes, de manera que en els grups de nivells més avançats les explicacions hi tenen una major presència, tant per la seva extensió, tractant-se d'explicacions més àmplies o donades en períodes de temps més extensos, com en la seva desvinculació de l'activitat concreta, quan es tracta

d'introduir conceptes d'un nivell més alt d'abstracció.

Això no obstant, tota explicació comporta l'ús de referents, i d'entre les observacions que hem pogut dur a terme en podem destacar de tres tipus.

En primer lloc els referents que consisteixen en l'evocació d'activitats realitzades prèviament, i que comporten la familiarització dels alumnes amb components significatius de l'explicació que s'està presentant. Heus ací un exemple, quan una de les mestres de la Neus està explicant al grup les plaques tectòniques en una sessió de ciències naturals:

"El treball de la classe està centrat en les explicacions de la mestra, que utilitza un llenguatge molt assequible pels nois. D'altra banda, més que explicar continguts nous el que fa és concloure un tema que ja porten cert temps treballant. No se si sols es deu a això, però el cert és que les observacions que fa ella són curtes i no cansen mai els nois, que crec que en una immensa majoria les enquadren en coneixements previs, als que la mestra sovint fa referència explícita. Especialment a un vídeo que havien utilitzat, però també a unes pedres volcàniques que havien tingut a la classe (les havia dut un dels nois, però se les havia tornat a endur), a la maqueta del *Nevado del Ruiz*, al globus terraquí en relleu, ...

La mestra utilitza molt les preguntes. El nivell d'atenció entre els alumnes diria que és molt alt i ràpidament s'aixequen moltes mans que volen donar la resposta. Ella alterna els nens als que dóna la paraula. Acostumen a encertar la resposta, però quan aquesta és incompleta o incorrecta, la mestra en recull l'aprofitable demanant a algú altre noi que la completi. En cap cas ha avergonyit cap noi. En alguna ocasió ha preguntat a algú dels que no aixecaven normalment la ma. Encara que pocs, jo diria que un grupet de menys de 10 nois no l'han aixecada. En el millor d'aquests casos la resposta ha sigut incompleta."

Registre nº 5.

La referència a activitats prèvies és molt habitual en la majoria d'explicacions que he pogut registrar, tentint com a referents explicacions fetes amb anterioritat, visites o sortides realitzades amb el grup, materials audiovisuals presentats pels professors, materials construïts pels propis alumnes o experimentacions fetes per aquests. En aquest darrer tipus de referències es fonamenta la mestra de la Carola quan aborda l'estudi de les parts i funcions de la planta:

"Estaven parlant de les diferents parts de la planta, fent constants referències a un experiment que devien haver fet temps enrera al plantar, crec recordar que llanties, conservant un test a la llum i l'altre a les fosques.

La mestra es basava en aquell experiment per parlar de les condicions que necessiten les plantes per desenvolupar-se. L'explicació venia acompanyada sempre de preguntes, aixecant la mà els nens que volien contestar-les. Per norma general, però, no eren molts els nens que ho feien. El més freqüent és que fossin menys de 10 nens i sovint les mans aixecades no eren més de quatre. Llavors era quan la mestra intentava explícitament estimular-los a aixecar la ma:

-Nens!.. Vinga!

En vàries ocasions havia d'incitar-los de manera semblant i llavors augmentaven, encara que tímidament, les mans alçades."

Registre nº 37.

No ens pot passar per alt que en aquest cas el nivell de participació espontània dels alumnes en l'explicació és clarament inferior que en el registre anterior. Però de moment això no ocuparà la nostra atenció. Em limitaré a ressaltar el fet que el nivell de participació és més baix, encara que no l'interès ni l'atenció dels alumnes que restaven molt atents a les explicacions de la mestra. Quan analitzem les dinàmiques de pregunta-resposta establertes en els diferents grups podem apreciar una possible

explicació a les diferències de participació dels alumnes a través de les formes en què els mestres acullen les seves intervencions.

Tornant als referents utilitzats en les explicacions, cal considerar també l'ús d'analogies de diferents tipus amb la clara intenció de precisar conceptes o procediments que el mestre considera claus per a la correcta comprensió dels continguts que els ocupen. Aquest era el cas, també en el grup de la Neus, però amb la mestra de matemàtiques. Els alumnes encara estaven reaccionant al previ repartiment dels examens que havien efectuat la setmana anterior, ja qualificats:

"Les expressions generals, de 6 en amunt, eren d'íntima satisfacció. La mestra ha dedicat una bona estona a explicar el procediment per resoldre les equacions de primer grau del control, sota l'atenta observació del grup. Posava molt d'èmfasi en l'ordre, els passos a seguir, tot acompanyant-se d'analogies: el signe (=) era la frontera. Quan es passa la frontera canvia l'operació:

-...igual que nosaltres hem de canviar de llengua al entrar en un altre país."

Registre nº 29.

Finalment em referiré a la comprovació directa dels conceptes que s'estan explicant, a través de la seva aplicació pràctica. Tornarem a la sessió en què el grup de la Carola s'ocupava de l'estudi de les plantes. Les experimentacions fetes amb anterioritat pels alumnes constituïen un autèntic i eficaç suport a les explicacions de la mestra:

"Totes les explicacions que donava la mestra anaven acompanyades de materials amb els que prèviament havien experimentat: la plantació de llanties amb llum i sense;

les mongetes germinades dins un pot de vidre i l'àpit submergit en una solució de tinta.

En un parell d'ocasions el material ha anat passant de mà en mà per a què els nens comprovessin algun dels efectes. Llavors tots els nens semblaven vivament interessats i l'observaven acuradament quan els arribava el torn, que d'altra banda no semblava costar-los de mantenir."

Registre nº 39.

La majoria de registres que fins aquí he utilitzat ens permeten apreciar que l'explicació no la podem entendre com una activitat unidireccional. En cap cas les observacions realitzades durant aquest treball ens han permès apreciar explicacions en les que d'una o altra manera els alumnes no hi participin, no sols com a subjectes passius o receptius.

Al contrari, en tots els casos els mestres estableixen una dinàmica interactiva a través de les preguntes i respostes als i dels alumnes. Fonamentalment aquestes dinàmiques semblen respondre a dues necessitats: la de recollir en major o menor mesura les apreciacions dels alumnes i la de vetllar per al manteniment d'un nivell satisfactori de comunicació, amb la consegüent atenció d'aquells.

Les estratègies per propiciar aquesta dinàmica de pregunta-resposta són molt variades. Les observacions realitzades porten a diferenciar dos tipus de situacions. Les primeres les he qualificat com situacions de DERIVACIÓ, al respondre a l'intenció de traslladar part de la tasca d'explicació als propis alumnes. Les segones les anomenaré situacions de CONTROL, al respondre fonamentalment a la necessitat de controlar el nivell d'atenció dels alumnes, a l'ensens que d'avaluar el seu nivell de comprensió. Òbviament la distinció anterior la faig en funció del motiu o la intencionalitat inicials del mestre al provocar les esmentades situacions, per bé que en el seu desenvolupament

les dues poden assumir a l'ensem funcions de derivació i control.

Ja he esmentat que la derivació comporta desplaçar als propis alumnes el pes de part de les explicacions que el mestre pretén transmetre. En veiem un exemple en el grup de la Mireia, extret d'una sessió de lectura conjunta en la que destaca l'interès dels alumnes pels conceptes del text que els resulten més suggerents:

"Quan han entrat del pati eren tres quarts de dotze. Han continuat la lectura. La mestra els fa llegir en un ordre que sembla totalment aleatori. La lectura va lenta doncs sovint s'aturen a fer explicacions que donguin sentit al vocabulari o expressions del text. Així, amb poca estona s'ha parlat del que és un cràter, un volcà, la lava, etc. Els nois tenen molta curiositat i no paren de fer preguntes: que si un volcà pot sortir per un lloc que no sigui una muntanya, que com ho fa per explotar, que si un cometa està cremant com un volcà, etc. La mestra procura respostes simples a les preguntes que fan però inicialment, quan surt una paraula difícil procura que algun dels nois n'expliqui el contingut."

Registre nº 323.

Però com ja ens indica aquest propi registre, l'opció per derivar part de les explicacions als propis alumnes comporta la dificultat inherent a la dispersió que es produeix quan els interessos del grup es diversifiquen molt a partir del tema central de l'explicació. I és aquí on podem detectar també diferents estratègies que permeten evitar aquesta dispersió o reconduir els interessos dels alumnes vers el tema tractat.

Una d'aquestes estratègies consisteix a acollir les propostes dels alumnes, encara que inicialment puguin

semblar desajustades a l'objectiu de l'explicació del mestre, i adequar-les o utilitzar-les aprofitant, fins i tot, la constatació de les dificultats que comporten i, per tant, l'aprenentatge per error. Això és el que podem apreciar en l'actuació del mestre de música del grup de la Mireia. Durant aquella sessió s'havien limitat a identificar i reproduir melodies per diferents procediments, però el mestre no havia pas previst treballar amb cànons:

"En acabat els entona, amb les notes, el *Sol Solet* (una sola estrofa).

-Quí endevina la cançó? Torna a passar noi per noi i aquest cop semblen més els que ho han endevinat.

Llavors repeteix la cantarella:

-Quí es veu en cor de repetir-lo?

Un dels nois aixeca la mà força convençut. El mestre li indica que ho faci i el noi poc a poc, però sense cap error, reproduïx el tema. La satisfacció del mestre es fa evident quan, inferint un toc de teatralitat al gest, va i li fa un petó.

Un noi de l'altra taula demana la paraula. Amb evident satisfacció per la idea que se li acabava d'ocórrer, suggereix:

-Per aquesta cançó quedaria bé el cànon!

-Et sembla? Provem-ho! Respon el mestre. Demanant l'atenció de les dues taules dirigeix el cant, fent que una d'elles repeteixi el primer tros quan l'altre grup continuava amb la cançó. El cançó queda ben interpretada, però es nota que no és un cànon. Així els ho indica també el mestre al final. Però llavors els demana que pensin en alguna cançó que ho sigui realment i passen a cantar-la amb el procediment anterior.

Després de la primera interpretació els recorda que el final pot ser normal o allargat i que s'han de fixar amb la seva ma. Tornen a cantar-ho (ho fan de gust) i aquest cop la cançó queda rodona. Ell mateix inicia l'aplaudiment al final de la cançó."

Registre nº 321.



És evident que el mestre aprofita les dificultats d'usar el cànon cantant el *Sol solet*, per ressaltar les característiques d'aquesta fórmula interpretativa. Acull positivament la proposta de l'alumne oferint-los a continuació la possibilitat de triar un cànon autèntic, amb la qual cosa assoleix el doble objectiu d'acollir positivament la iniciativa de l'alumne i d'oferir un model contrastat de les característiques del cànon. No oblidem que inicialment tenia la possibilitat de deixar-los pal·lès, amb una simple explicació, que la cançó del *Sol solet* no es podia cantar amb aquella fórmula.

Una segona opció per evitar la dispersió consisteix en la reconducció cap a la proposta inicial. Normalment és la més aplicada quan la proposta de l'alumne va en el sentit contrari al que intentava argumentar el mestre o quan el porta cap a nivells de precisió que no jutja adequats als interessos comuns del grup. Com exemple de la primera situació podem utilitzar un registre fet en el grup de la Maria, quan la mestra intentava argumentar la necessitat d'utilitzar una adequada alineació vertical en la realització de sumes de més d'una xifra:

"Llavors, dirigint l'explicació a tota la classe els ha proposat la suma dels dos nombres  $20 + 25$ , fent un diagrama que abarqués els pots i les mongetes d'ambdós. Fent-els contar el que hi quedava, han escrit les quatre desenes i les cinc unitats.

Els ha començat a explicar una cosa nova, el procediment per sumar dos nombres de dues xifres. Els ha comentat que fins ara resultava fàcil sumar xifres ubicades horitzontalment al tractar-se de nombres d'una xifra, però que al fer-ho amb més xifres havien de posar la suma en forma vertical:

-Us sembla fàcil fer-la així?, -els ha preguntat mostrant en posició horitzontal una suma de nombres de dues xifres ( $34 + 22 = \dots$ ). I mentre la majoria negaven amb el cap, el Jordi, aixecant la ma, deia que sí. Llavors la mestra, en to de repte, li ha demanat quan feia. El nen,

després de mirar-se els números ha dit amb seguretat:

-Cinquanta sis.

-Molt bé, -no ha dubtat en admetre ella. Encara que ha insistit després en la conveniència de col·locar els nombres en posició vertical."

Registre nº 179.

La intervenció del Jordi respon a una apreciació de simplicitat que sens dubte no compartien la majoria dels seus companys, però que en aquest cas debilitava l'argumentació de la mestra, qui de tota manera s'ha vist en la necessitat d'admetre la postura del noi.

Com exemple d'inadequació a l'interès del grup podem observar l'interès d'un dels companys del Ferran en precisar amb el diccionari un vocable per al que el mestre creu suficient una definició menys detallada:

"Eren dos quarts d'onze quan el mestre ha demanat a un nen que anés a trucar el timbre. Quan ho ha fet, els diferents grups s'han situat en files per entrar.

A tres quarts d'onze ja eren tots a la classe altra vegada. El mestre els ha proposat aclarir els termes de la lectura que no havien comprés. Concretament ha aclarit el concepte de *modales decimonónicos*, senyalant que era un concepte complexe d'explicar, però que era suficient amb què retinguessin que volia dir *quelcom passat de moda o d'una altra època*. Un dels nens havia buscat al diccionari i ha volgut intervenir aixecant la ma:

-He trobat *decimonono*...

El mestre ha volgut insistir en la seva idea:

-És una paraula amb la mateixa rel -ha aclarit- deixem-ho com a passat de moda."

Registre 276.

Però altres vegades el mestre accepta desviacions

notables del tema que s'està explicant, com un element de distensió que permet un cert relaxament al grup. Fins i tot pot adoptar un to de complicitat amb les intervencions que permeten disminuir la intensitat del treball i de l'atenció dels alumnes, fins llavors focalitzada en el tema que s'estava tractant a classe. En aquests casos les dues intencions que senyalava com a bàsiques en l'establiment de les situacions de pregunta-resposta semblen mantenir-se: d'una banda s'afavoreix la comunicació amb els alumnes a través d'aquests moments de distensió, permetent recuperar l'atenció dels que mostren una major fatigabilitat; d'altra, es propicia l'acolliment de les propostes dels alumnes, encara que en aquest cas es tracti de propostes desviades de la temàtica bàsica que centra l'estudi del grup.

Ho apreciem en dels comentaris que sugereix l'estudi de les plantes i concretament de l'analogia que els mateixos alumnes comencen a construir a partir del concepte de nervadura, en la sessió que ja hem referit abans, del grup de la Carola:

"L'explicació de la nervadura i la lectura silenciosa han suscitat diferents intervencions dels nens, unes més i unes altres menys ajustades al tema. Un dels nens, quan la mestra ha parlat dels nervis en referir-se a la nervadura de les fulles, ha comentat eloqüent:

-Seria xulo que no tinguèssim nervis! No et cremaries encara que toquessis el foc..

Un company afegeix:

-Tampoc et faries mal si xoquessis amb moto!..

I un tercer:

-Et mataries i tampoc ho notaries!

La mestra ha seguit amb mirada irònica els comentaris.

Registre nº 47.

Però com he comentat abans, les situacions de pregunta-resposta durant les explicacions del mestre també poden

tenir una funció de control quan van directament adreçades a avaluar el nivell de seguiment i comprensió dels alumnes. També en aquests casos podem diferenciar entre l'ús més o menys directe d'aquest procediment.

En primer lloc ens trobem amb les preguntes del mestre directament adreçades a fer conscient l'alumne de la inadequació de la seva actitud vers l'explicació, més que a l'obtenció de les respostes que aquest pugui donar. Aquesta sembla la finalitat que la mestra de la Meritxell (M6) dóna a la pregunta que formula a un dels seus companys que rau distret durant l'explicació:

" M.- Míriam. Tu que has escoltat tan bé.. Els pulmons: per què li surten?.. Per què apareixen?.. Amb quina finalitat? /estan parlant dels capgrossos/.

Mm.- ... (es fa un complert silenci durant una breu estona).

M.- (Amb to recriminatori): No en té ni idea perquè no ha escoltat.. Sempre igual.. sempre passa igual! (Deixa passar uns moments i s'adreça a un altre nen): A veure, Cristian: els pulmons, amb quina finalitat apareixen?

C.- Perquè sinó no podrien sortir de l'aigua..

M.- Molt bé. Si no sortissin de l'aigua no els necessitarien.."

Gravació M6. Seqüència 5.8.

Altres vegades, però, aquest procediment no està focalitzat en un alumne concret, sinó que té la funció més genèrica de cridar l'atenció al conjunt del grup. És obvi que en aquest cas la intenció del mestre no es centra tant en posar en evidència cap alumne sinó en reconduir l'atenció dels components del grup que no segueixen l'explicació. Amb aquesta intenció el mestre formula preguntes genèriques que els alumnes distrets no poden constestar, amb la qual cosa constaten la inadequació de la seva actitud. La funció essencial segueix essent la mateixa: controlar i reconduir l'atenció. Això és el que podem copsar en les explicacions

que el mestre de la Neus estava donant, en una sessió de ciències socials, a l'entorn del Calvinisme:

"Eren ja tres quarts de quatre quan aprecio que el nivell d'atenció ha disminuït notablement. Intento fer un flash de la classe i m'adono que hi ha 15 nens que mostren una actitud de no-atenció. Cap d'ells fa activitats pertorbadores. O parlen fluix entre ells o amb intercanvis de gestos i expressions, o estan absents mirant elements no significatius amb una expressió que denota clarament que no segueixen l'explicació.

Potser per això el mestre intercala un parell de preguntes en la seva exposició que, amb el procediment de ma alçada, responen correctament els nois que sí la segueixen.

En algún moment són els propis nens els que fan alguna aportació espontània a l'explicació, com quan parlant del Calvinisme el mestre cita el nom de Miquel Cervet i un parell de nois salten:

-Ah, sí. El que van matar."

Registre nº 192.

Les formes d'acollir i, en el seu cas corregir també, les respostes dels alumnes poden variar notablement en diferents situacions i adopten una evident funció de control. En alguns casos el mestre opta per tallar directament les respostes errònies o no ajustades a la qüestió que s'està tractant. En aquestes ocasions el mestre assumeix un paper clarament directiu i la correcció immediata no dóna lloc a la dispersió del tema que ocupa el grup. En contrapartida, els alumnes tendeixen a participar menys en percebre que gran part de les seves intervencions són rebutjades per la mestra si no s'ajusten a la resposta esperada. Ho apreciàvem també en determinats moments de l'explicació sobre les funcions de les plantes que es duia a terme a la classe de la Carola:

"Moltes de les mans que s'aixecaven ho feien per relatar alguna experiència personal, a voltes no massa clarament vinculada al que s'estava parlant, però que motivaven clarament al que n'era el protagonista. En aquestes ocasions la mestra no hi feia comentaris, o els que hi feia s'encaminaven a senyalar que es tractava d'observacions fora de lloc, passant ràpidament a considerar noves intervencions.

Davant les respostes incompletes o errònies senyalava clarament l'error o la manca d'informació que de seguida provava de cobrir amb altres intervencions o amb explicacions seves directament. No se si era molt subjectiva la sensació que la majoria de nens se sentien en certa manera frustrats deprés d'aquesta mena d'intervencions. En tot cas, aquelles no semblaven ser gaire reforçades en general."

Registre nº 40.

Recordem que en aquesta sessió la mestra usava referents molt diferenciats, alguns provinents de la pròpia experimentació dels alumnes, i que el nivell d'atenció d'aquests era alt, com hem vist en registres anteriors. Però també que, com fèia pal.lès en el comentari del registre nº 37, el seu nivell de participació durant l'explicació era notablement inferior al que apreciàvem en situacions semblants d'altres grups. Ja llavors insinuava la hipòtesi, que aquí podem confirmar, que l'estratègia que utilitza la mestra en aquesta sessió per evitar la dispersió del treball del grup hi té un efecte evident. Al reforçar negativament les respostes dels alumnes que no s'ajusten al tema, el nivell de participació d'aquests en la dinàmica de pregunta-resposta es veu sensiblement reduït.

La darrera estratègia de control que consideraré i que també hem pogut apreciar en múltiples ocasions durant les observacions realitzades, va en un sentit contrari a l'anterior. Es tracta de l'estratègia encaminada a entendre el mecanisme pel que es produeix la resposta errònia o no-

ajustada de l'alumne i fer-li evidenciar, amb la qual cosa la mestra avalua amb més deteniment el nivell de comprensió del grup i alhora transmet un missatge de comprensió, i en certa manera justificació, de l'error. Tot això és utilitzat, en darrer terme, per presentar amb més claredat l'estructura del concepte o procediment que s'està explicant.

Sembla aquesta l'actitud de la mestra del grup d'en Vicens (M8), quan formula una hipòtesi explicativa de l'error que comet l'alumne que escrivia la paraula "rosella" acabant-la amb una "e":

"Reprenen el treball. Tots tenen damunt la taula un mateix text de lectura imprès amb lletra cursiva. A la pissarra hi havia el Marc, que reprèn el treball: escriure rosella.

-Ajudem el Marc, diu la mestra per atraure l'atenció de la classe. Ell escriu *roselle*. La mestra fa sortir l'Albert que no dona amb l'error i la Sílvia, que ho escriu correctament.

-Tots esteu d'acord ara amb escriure-ho així? pregunta.

L'Albert aixeca la ma, doncs no hi està d'acord. Contesta:

-És una "e".

La mestra li fa escriure i el noi anota: *roselles*.

La mestra entén quin és el problema. Dirigint-se a tots, diu:

-Sabeu què li ha passat a l'Albert?... Que s'enrecordava del llibre i ha escrit *roselles*.

Llavors aclareix que havien d'escriure *rosella* i no *roselles*, i conclou, dirigint-se a tots:

-Tots tenien raó. L'Albert escrivia *roselles* bé i el Marc i la Sílvia *rosella*.

Registre nº 164.

L'estructura d'aquest registre s'assembla molt al que transcrivia de la sessió de música en què el mestre de la Mireia acceptava la proposta d'usar el canon en

l'interpretació del *Sol solet* (vegeu reg., 321). En ambdós hi ha una proposta inexacta dels alumnes que no és rebutjada inicialment pel mestre, sinó que aquest intenta aplicar-la fent reflexionar el grup sobre les raons de la seva inexactitud. El fet que, malgrat el seu evident paral·lelisme, les consideri aquí en diferents apartats respon a que en el segon cas es tracta d'un procediment bàsicament de control, mitjançant el qual la mestra intenta comprovar el nivell d'assimilació dels alumnes i comprendre'l a partir de l'anàlisi de l'error comès.

De les consideracions fetes fins aquí se'n desprèn que l'adequació de les explicacions a les característiques de comprensió dels alumnes sembla venir donada ja a partir de les estratègies que els mestres utilitzen habitualment amb el grup, encara que caldrà fer algunes precisions en relació a la situació dels alumnes amb necessitats especials.

En primer lloc, en tots els grups s'aprecia l'interès del mestre per afavorir al màxim la participació de l'alumne a les explicacions donades a classe. Però aquest interès topa amb algunes limitacions difícils de resoldre:

La més important es produeix quan la diferència de nivell de comprensió i aprenentatge de l'alumne és molt gran en relació al dels seus companys de grup. En aquesta situació es troba clarament la Carola, que com he citat en referències anteriors es troba ocupada la major part del temps de classe en activitats específiques. Aquesta situació es veu agreujada pel fet que en el nivell escolar en què es troba la nena (3er), les explicacions que dona la mestra al conjunt del grup impliquen nocions i conceptes fora de l'abast de la capacitat de comprensió de la nena, i d'altra banda, ocupen períodes de temps en els que difícilment podria mantenir l'atenció.

Això se soluciona ocupant la nena en activitats



manipulatives, cosa especialment factible quan la mestra compta amb l'ajuda d'alguna altra persona (en algunes de les observacions hi era present una estudiant de magisteri en pràctiques, que s'ocupava de la nena). Això no obstant, les interferències entre les activitats del grup i les de la nena no eren infreqüents i, el que és més important, aquesta estratègia semblava respondre poc a les seves necessitats i anar més encaminada al manteniment dels aspectes formals de la seva activitat (estar ocupada i no pertorbar l'activitat del grup), que a l'orientació del seu treball en funció d'un autèntic projecte educatiu adequat a les necessitats detectades (vegeu també l'entrevista M2).

Amb l'excepció de les sessions de plàstica, on les explicacions de la mestra són més curtes i adreçades als treballs concrets que es proposen, les explicacions de la resta d'àrees de treball no van mai adreçades a la Carola. En el primer cas poden ser compartides per ella, encara que calgui un alt grau d'individualització posterior per aconseguir que la nena entengui els procediments que haurà d'utilitzar.

Les demés excepcions a la participació en les explicacions del grup són molt concretes i delimitades. Així en el cas de la Neus podem apreciar que a vegades s'utilitzen moments d'explicació global de temes que no es consideren al seu abast, o de poc interès en el seu currículum, per porporcionar-li el suport dins l'aula en diferents aspectes del treball que realitza amb dificultat en relació als seus companys. Aquest era el cas quan, en una sessió dedicada a l'explicació de l'"Esglèsia Renaixentista", la noia es dedicava a completar una prova objectiva que els seus companys havien fet amb anterioritat. I ho feia amb l'ajuda, dins l'aula, de la mestra de suport:

"Eren dos quarts de cinc quan el mestre els anunciava el tema que anava a tractar:

-Avui parlarem de l'església renaixentista.

Era un dels temes del llibre, però ell usava també com a referència unes fotocòpies.

Mentre començava l'explicació, sota la mirada atenta del grup, la Neus parlava extremadament fluix amb la mestra de suport, sols l'imprescindible per poder fer el treball.

Els 38 nois i noies de la classe, malgrat que abans de reprendre l'activitat s'havien mostrat molt esberats amb motiu de la meua arribada, ara tenien l'atenció esmerçada en el tema després que el mestre els hagués demanat insistentment l'atenció per començar."

Registre 190.

Però en general la noia participa en les explicacions que es donen a classe, per bé que amb dificultats que els mestres intenten mitigar tenint cura de les limitacions del seu nivell de comprensió i assimilació de conceptes nous, que progressivament anaven resultant més abstractes. Ens ho descrivia amb detall el seu mestre en l'entrevista final:

"El que fas, quan et trobes amb una integració com aquest cas, és cribar la programació. Hi ha coses que les has de deixar córrer, i això no només per aquesta noia sinó a vegades també per la resta de la classe. Però per ella hi ha coses que convé deixar córrer: trigonometria i coses així.. I després, plantejar-te la manera d'explicar-li aquests conceptes. Això vol dir que algunes coses les pots dir mentre vas explicant a la resta de la classe, però després li has de fer a ella una explicació a part i uns apunts especials, a part dels que faig per als altres. Això sempre. I en qüestions mecàniques també sovint cal agafar-la part. La mestra de suport complementava així el que tú havies fet."

Entrevista M9. Pàg.,2.

En una situació semblant es troba la Maria. Determinades explicacions no li resulten gaire accessibles,

però de tota manera la mestra intenta aprofitar al màxim les situacions d'explicació conjunta per introduir la nena dins el grup, especialment a través de la seva participació en els comentaris orals a determinades tasques que la resta d'alumnes també hauran realitzat per escrit. Aquesta era la situació en una tasca de comprovació i correcció de contradiccions de significat existents en determinades frases que la mestra els havia proporcionat. Els alumnes havien fet el treball per escrit i la nena s'hi incorporava en la seva fase oral:

"Fa corregir una de les frases a la Maria, que no té fet el full:

-Tu no l'has fet, però endevina què hauries de posar.

-La frase deia: *Vaig al teatre a veure un partit de futbol.*

-Què posaries en contes de futbol?

Ella, després de dubtar uns moments, contesta:

-Contes.

-Bé, -replica la mestra- la representació d'un conte.

D'altres alumnes ofereixen diferents possibilitats. Un proposa:

-Vaig al teatre a veure una pel·lícula.

La mestra matisa:

-Bé, de vegades se n'hi fan. Però, on es fan les pel·lícules?

-Al cine -corregeix el Manel.

Un dels nens ha estat des de l'hora del pati fent treball individual en una taula, al fons de la classe. S'aixeca per anar al seu lloc i la mestra li pregunta:

-Ja estàs?

-Sí, n'he fet tres, -contesta el nen.

Llegeixen la darrera frase tots junts. La Maria, malgrat no tenir full, també la diu tot i fixant-se en els demés, crec que conscient de que l'estic observant."

Registre nº 367.

Aquest registre ens dóna peu a entrar en algunes estratègies que els mestres utilitzen per afavorir la participació de l'alumne. No es tracta d'estratègies utilitzades de manera exclussiva amb aquests nens, però sí que es mostren especialment útils amb ells, en ordre a disminuir els efectes del desnivell de comprensió i assimilació que sovint els separa dels seus companys. En el registre que acabo de transcriure podem apreciar com per part de la mestra es produeix el que podríem anomenar una correcció tova: tot i no entenent correcta la resposta, la mestra la força per ajustar-la a la pregunta formulada, de manera que les precisions a fer-hi no suposin un rebuig global a la intervenció de la nena.

Una altra actitud freqüent en el mestre per afavorir la participació de l'alumne consisteix a modular les respostes del grup quan, al seu entendre, representen una sobreexigència en relació a les possibilitats de l'alumne, o una actitud de minusvaloració o rebuig envers les seves aportacions. Aquesta darrera actitud no és habitual en els grups que hem seguit. Tot i així n'he pogut registrar exemples, especialment en els alumnes que manifesten una relació més conflictiva amb els seus companys. N'és un exemple la reacció del grup del Feliu (M4) enfront a errors públics del nen i la conseqüent reacció de la mestra. Estaven treballant vocabulari referit al mercat:

"Quan, seguint amb aquests exercicis, estan fent una ronda en la que cada nen ha de dir el nom d'un peix, la mestra li pregunta directament al Feliu:

-Vols dir el nom d'un peix?

-No se què dir, -contesta el Feliu mentre amb l'ajuda de la seva companya obre el llibre per la plana on hi ha la peixeteria. La mestra intenta ajudar-lo:

-Un peix qualsevol,.. del mar,.. del riu,.. dels que ens mengem...

El Feliu fa que no amb el cap i al cap d'un moment contesta dèbilment:

-Taronges..

Els seus companys es posen a riure, però la mestra no deixa proliferar les rialles tot sentenciant:

-Tots ens podem equivocar!"

Registre nº 134.

A vegades la sobre-exigència en relació a les autèntiques possibilitats de l'alumne integrat pot venir donada per la precipitació dels companys en oferir respostes abans de donar un temps mínim de reacció a l'alumne que és interrogat. La mestra ha de modular aquestes precipitacions procurant proporcionar el temps adequat a les característiques de reacció de l'alumne, com podem veure en aquest registre en què la mestra de la Maria procurava donar-li temps per referir-se al concepte de desena, que havien treballat a bastament:

"Entre una cosa i l'altra passa l'hora del pati i els nens ja estan en files a punt d'entrar després que toqués el timbre. Entren, junt amb la mestra.

Un cop asseguts als seus llocs dins l'aula la mestra els ha anunciat que treballarien una mica més la desena.

Imprimint un ritme força viu a les seves demandes, els comença a preguntar:

-A veure qui recorda i em diu què és una desena?

Varis nens han aixecat la ma. La Maria entre ells. La mestra no ha desaprofitat l'ocasió i ha senyalat la nena:

-A veure, -ha repetit- què és una desena?

La Maria s'ha quedat sense dir res. Algún company començava a fer comentaris impacients:

-Deixeu-la pensar una mica! -els ha ordenat la mestra.

La Maria simulava pensar, però no contestava res. La mestra ha tallat la situació facilitant-li una sortida, la qual cosa ha proporcionat una expressió descansada en l'expressió de la nena:

-No t'enrecordes ara, oi?

Llavors ha preguntat a un altre nen:

-Què és una desena?

-Un pot, -ha contestat ell. No ha estat fins el tercer nen preguntat quan s'ha obtingut una resposta més ajustada:

-Un grup de deu."

Registre nº 177.

Finalment també cal fer esment a les situacions de pregunta-resposta que el mestre utilitza per mantenir el nivell d'exigència que considera adequat a l'alumne integrat, deixant palesa així la valoració de les seves possibilitats i incentivant-lo en l'assoliment de fites progressivament més complexes. No sempre, doncs, les adequacions s'encaminen a rebaixar les demandes adreçades a l'alumne, sinó que en algunes ocasions també es procura estimular les seves possibilitats a partir dels reptes formulats mitjançant la dinàmica de pregunta-resposta. Sembla que és aquest nivell d'exigència el que preten formular la mestra del Vicens quan li retreu la seva actitud irreflexiva:

"Al corregir preguntava qui en sabia una altra /paraula amb "bl"/. Molts nens aixecaven la ma. Entre ells el Vicens. Però l'expressió de la seva cara denotava més ganes d'aixecar la ma que no pas tenir la resposta adient. L'expressió amb què es mirava els seus companys semblava denotar que el seu gest era molt imitatiu de les accions dels demés.

La mestra li ha indicat que sortís, i ell ha anat cap a la pissarra, a poc a poc, mentre sortien quatre nens més a escriure les respectives paraules. Amb el guix recolzat a la pissarra s'ha quedat pensatiu i molt tímidament ha anat escrivint la paraula *fideo* que, evidentment, no reunia la condició exigida.

- A veure, Vicens: què has posat?.. *fideo*?

El Vicens era al costat de la seva paraula amb cara de circumstàncies. Després de senyalar-li que no contenia els sons que es demanaven li ha recriminat la seva actitud, exigint-li que en pensés una que els contingués:

- Te'n vas al teu lloc, et concentres i quan ho sàpiques aixeques el dit. Ja saps que no m'agrada que m'aixequin la camisa!

L'activitat ha continuat i al cap d'una estona la mestra li ha recordat:

- Vicens, vas pensando?

El nen s'ha posat la mà al cap, arrugant fins i tot el front en un gest que volia semblar una actitud reflexiva. Els demés han anat posant altres exemples, i abans que no els acabessin el Vicens ha aixecat la mà amb cara de satisfacció. La mestra el fa sortir a la pissarra i ell escriu la paraula *establo* sense la *s*.

- Et falta una cosa perquè sigui perfecta! -diu la mestra amb ganes d'estimular-lo. El nen es queda mirant la paraula sense adonar-se massa del que es tractava. Un nen, al seu costat, li senyala el lloc on hauria d'anar la "s" i en Vicens, tot satisfet, completa la paraula. Es queda mirant la mestra:

-Molt bé. Ja pots seure. -És la seva indicació."

Registre nº 335.

En una direcció semblant s'adreçava el mestre del Ferran quan, tot parlant de les diferents receptes de cuina que havia elaborat el grup, s'adreçà al noi amb to d'emulació, fent-li constatar d'una banda les seves possibilitats i reptant-lo, d'altra, envers accions per les que el noi es declarava incompetent. Estaven en la classe de castellà:

"El darrer exercici que els ha demanat era escriure una recepta de cuina. Després d'explicar-ho, un nen ha fet una proposta en forma de pregunta graciosa:

-Pa amb tomàquet?

-No.. -ha contestat el mestre- pa amb tomàquet no. Se trata de una receta de cocina normal. No de *fast food*!

I ha afegit amb to carinyós i divertit:

-Sou uns *horteras*!

El Ferran a senyalat la seva incompetència:

-Jo no se cuinar res! Ho fa tot la mare.

Pero el mestre l'ha replicat:

-Si?.. I els calçots?.. I el fricandó? Saps com es

fa.."

El noi ha vingut a contestar que sabia com es feia, però no fer-ho i el mestre li ha indicat que podia explicar-ho i que, de tota manera, no aniriam malament que n'aprengué, ni que fos a fer una truita.."

Registre nº 280.

Tot i que les explicacions del mestre, en el sentit conceptual que en aquest apartat hem donat al terme, no representen el nucli bàsic del treball d'aula ni copin la major part del temps en la majoria dels grups, hem pogut constatar que la seva presència i pes específic augmenta amb el nivell d'escolaritat en què ens situem. En tots els casos, però, aquestes explicacions adopten un caire interactiu a través de situacions de pregunta-resposta que permeten adaptar-les a les característiques i nivell de comprensió de tots els alumnes i d'una manera més específica als que presenten necessitats educatives especials. Sintetitzant les estratègies utilitzades pels mestres en aquest procés, podríem destacar que:

1. Els mestres utilitzen habitualment referents que permeten contextualitzar les explicacions que estan duent a terme, entre els que destaquen la seva vinculació o relació amb activitats prèvies, la utilització d'analogies i també la prèvia constatació experimental dels conceptes que teòricament es tractaran en l'explicació.
2. L'establiment de dinàmiques de pregunta-resposta sembla tenir dues funcions diferents, però també complementàries, que hem qualificat com funcions de derivació i control.
3. La derivació comporta traspassar part del pes de



l'explicació dels conceptes tractats als propis alumnes. En aquest cas es dóna habitualment la necessitat de tenir una especial cura en evitar les derivacions excessives del tema, que portarien a la dispersió. Per evitar-ho, més que la simple desestimació de les propostes dels alumnes, els mestres acostumen a utilitzar recursos com l'adaptació d'aquelles propostes quan inicialment no estaven contemplades en el pla de treball del mestre, la seva reconducció quan no s'ajusten a les previsions del mestre i tampoc es veu convenient o possible adaptar-les, o finalment l'ús de les propostes divergents com elements de distensió útils dins la dinàmica de la pròpia explicació.

4. La funció control en les dinàmiques de pregunta-resposta s'estableix a partir de la formulació de qüestions que tenen la finalitat de constatar el nivell de comprensió o de seguiment de determinats alumnes. La correcció de les possibles respostes desajustades dóna lloc a possibilitats de reacció diferents per part del mestre, entre les que hem destacat l'opció per corregir directament les respostes desajustades o per donar lloc a l'anàlisi dels mecanismes de l'error comès.
5. La participació dels alumnes integrats en les situacions d'explicació és afavorida en tots els grups. Les dificultats més greus es detecten quan hi ha importants diferències entre el nivell d'aprenentatge de l'alumne i el del grup.
6. En les demás situacions, la no participació en les explicacions és molt acotada a moments concrets, especialment quan hi ha desajust en les possibilitats de comprensió. Això no obstant, fins i tot en tasques que per escrit estan fora de l'abast de l'alumne

integrat es procura la seva participació quan el grup s'ocupa d'elles oralment.

7. A més de les estratègies d'adequació de les explicacions que hem vist com a habituals per al conjunt del grup, destaquen, en relació amb els alumnes amb necessitats educatives especials, el control o la modulació de l'actitud de la resta del grup enfront de les característiques particulars de la resposta de l'alumne integrat quan això es fa necessari per dificultats d'assimilació o de rapidesa en l'execució. També la utilització de formes de correcció tova amb les que el mestre evita al màxim la qualificació global d'error a les respostes inadequades de l'alumne i en darrer terme el manteniment de nivells d'exigència, especialment davant les actituds irreflexives de l'alumne o la minusvaloració de les possibilitats pròpies.

#### 8. 4. L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT: TREBALL INDIVIDUAL I EN GRUPS.

##### Treball individual.

Amb molt, la fórmula de treball predominant en els grups estudiats en aquesta recerca és el treball individual. Convé precisar que considero com a tal l'activitat que duen a terme els alumnes, prèviament les indicacions del mestre, sense que sigui necessària la participació dels companys. Normalment es tracta d'una mateixa tasca, però efectuada per cada alumne de manera independent.

Això ens porta a una primera i important precisió. El treball individual no el podem entendre de cap manera com a sinònim de treball individualitzat. Aquest segon consisteix en la realització de tasques diferents per cada alumne, la diferència de les quals prové de la seva adaptació a les característiques i grau d'aprenentatge de cadascú.

En el treball individual això no es dóna habitualment. Entès d'aquesta manera el treball individual, per ell mateix, no facilita la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials, doncs tampoc comporta l'adaptació al ritme de treball dels alumnes: normalment comença amb les indicacions conjuntes del mestre i acaba també simultàniament amb la posta en comú o el canvi d'activitat. Tampoc comporta habitualment una adequació de procediments ni de continguts: com ja he esmentat, el més freqüent és que els alumnes realitzin per separat idèntiques tasques.

Això no obstant, les situacions individuals en què cada alumne realitza per separat tasques prèviament encomanades pel mestre pot donar lloc a determinades adequacions en l'activitat adreçada a l'alumne amb necessitats educatives especials. Amb anterioritat, en parlar de l'organització de l'aula ja he fet referència a algunes estratègies útils per fer més flexibles els ritmes i la intensitat de treball d'aquests i els demás alumnes mitjançant l'organització dels períodes intermitjos. Els espais diferenciats per al joc o la utilització en un grup concret del sistema de "bústies" n'eren alguns exemples. Però en aquest apartat ens centrarem en altres procediments d'adequació del treball individual. Faré referència successivament al treball individual diferenciat, a l'adaptat i a les diferents formes de donar suport a les realitzacions individuals de l'alumne amb necessitats especials.

### **\*Treball individual diferenciat.**

Les característiques del treball individual permeten ocupar l'alumne en tasques diferents per complert a les que realitza la resta del grup, sense que això comporti notables dificultats en la dinàmica de l'aula. És llavors quan parlarem de treball individual diferenciat, tenint en compte que en un context de treball individual per part del grup, l'alumne integrat s'ocupa d'una activitat completament diferent a la dels seus companys. No obstant això, aquesta és l'alternativa menys usada pels mestres en l'adequació del treball individual. Això pot semblar paradoxal si tenim en compte que les situacions individuals es basen en el treball independent i autònom de cada alumne. Però entre les consideracions que ja he utilitzat al definir-lo, n'hi ha algunes que el fan particularment poc flexible a l'adequació en forma de tasques clarament diferenciades:

1. Normalment respon a un esquema força rígid de plantejament conjunt del treball i la seva posterior realització en condicions idèntiques per part de tots els alumnes.

2. Requereix una atenció força continuada del mestre al conjunt del grup, des de la presentació de la tasca fins la seva avaluació final i recollida, passant per les observacions que normalment ha d'anar proporcionant als alumnes durant la seva realització.

Això ens permet entendre que sempre que sigui mínimament possible el mestre procuri que les activitats específiques de l'alumne integrat s'encabeixin en moments en què la dinàmica de la classe sigui més flexible (treball per parelles, grups, racons, etc..) i que apuri al màxim les seves possibilitats de seguir les tasques individuals que ocupen el grup.

Malgrat tot es donen sistemàticament situacions de treball individual diferenciat quan l'alumne integrat presenta greus dificultats de realització en l'activitat que està duent a terme la resta del grup, cosa que he pogut apreciar amb freqüència en el cas de la Carola. En aquestes situacions la mestra optava per ocupar la nena en tasques diferents a les de la resta del grup. En apartats anteriors ja he comentat la precaució amb què hem d'entendre aquesta mena de tasques en relació a les necessitats educatives detectades i en el darrer capítol constatarem com la pròpia mestra s'ho qüestiona: sovint es tracta de tasques que tenen un caire fonamentalment ocupacional, la qual cosa reforça encara més les nostres prevencions.

Fora d'aquest cas, les adequacions que més sovint s'observen en situacions de treball individual són les que formen part del segon i tercer grup a analitzar, és a dir, les que es fonamenten en l'adaptació de les tasques individuals que ocupen el grup i en el suport directe a l'activitat de l'alumne.

#### **\*Treball individual adaptat.**

Aquestes adequacions mantenen el mateix tipus d'activitat per a tots els alumnes del grup, per bé que amb determinades adaptacions per a l'alumne integrat.

La primera possibilitat d'adaptació consisteix en la REDUCCIÓ DE COMPLEXITAT. En aquest cas l'alumne en qüestió realitza el mateix tipus d'activitat que els seus companys, per bé que amb un nivell menor de complexitat.

Senyalava ja un exemple de reducció de complexitat en el registre transcrit a la pàgina \*\*\* en el que la Maria treballava amb una fitxa especialment adequada al seu nivell en una sessió de càlcul. Per descomptat que les reduccions

de complexitat no es donen sols en situacions de treball individual, ni sempre d'una manera tant sistemàticament anticipada. En la següent gravació es pot apreciar que també en sessions preparatòries per al treball individual hi és present la reducció de complexitat. En tractar-se d'una activitat oral en forma de pregunta-resposta, s'aprecia clarament que l'adequació de complexitat es dona no sols en relació a l'alumne integrat: hi ha una adequació de complexitat a les característiques i nivell d'aprenentatge de cada alumne. La seqüència correspon al grup de l'Oriol (M12) en una sessió de treball de càlcul mental, quan la mestra preguntava als companys de taula del nen:

" M.- Isidora: cinquanta menys vint-i-cinc?

Se senten murmuris d'admiració d'alguns companys.

I.- Vint-i-cinc.

M.- (Confirmant): Vint-i cinc. Tres menys un -mirant a un altre nen:

N1.- Tres menys un.. dos.

M.- Dos menys dos, Oriol?.. -El nen sembla estar-s'ho pensant i la mestra aclareix: -Tens dos caramels i te'ls menges tots dos..

Una companya de taula s'avança a l'Oriol, però sense ensopegar amb la resposta:

N2.- Dos.., ai! zero..

O.- Zero -quasi simultani amb la nena.

La mestra aprova amb el cap i segueix preguntant:

M.- Cinc menys quatre -mirant un altre company de taula:

N3.- Cinc menys quatre.. Un.

M.- Un. (Aprovant) Nou menys cinc, Elena? -I va continuant amb les altres taules."

Gravació M12. Seqüència 4.2.

Però tornem al registre de la Maria al que he fet referència abans, doncs ens permet apreciar una segona possibilitat d'adequació dins el que venim considerant treball individual adaptat: el CANVI DE SUPORT. Recordem que

mentre la resta de companys disposaven de fulls en els que havien de resoldre diferents càlculs de suma i resta:

"A la Maria ni dóna un amb sumes senzilles d'una sola xifra, junt amb un potet de carret fotogràfic ple de mongetes. Ella comença a resoldre-les, sense necessitar explicacions, utilitzant les mongetes que a poc a poc i d'una en una posa sobre l'operació que es disposa a fer. Mentre tant la mestra explica als demés el dibuix que tenen en el full i que amb una politxa que puja un paquet representa la numeració des del número 60 al 70. Els explica que han d'anar afegint i treient les quantitats que s'indiquen en el full."

Registre nº 368.

En aquest cas la Maria utilitzava per a les sumes el suport de materials concrets (el pot de mongetes), mentre la resta del grup les feia a partir d'una il·lustració gràfica que representava, amb l'analogia a unes politxes, les operacions requerides.

Els canvis de suport es fan inevitables en les activitats que requereixen la utilització dels sentits afectats en els alumnes amb dèficits sensorials. Així la utilització de transcripcions en braïlle és imprescindible en els treballs escrits del Ferran, o la utilització de plantilles com a guia per poder seguir la línia de lectura en el cas de la Neus. Sense aquesta ajuda la lectura es veuria molt perjudicada a causa de l'extrema reducció del seu camp visual.

Però al marge de les adaptacions anteriors, la FLEXIBILITAT del mestre en l'exigència dels acabats del treball de l'alumne també constitueix un recurs habitual d'adaptació del treball individual. En algun cas es tracta purament de prescindir d'aspectes que constitueixen l'acabat

del treball en qüestió, sense afectar el seu nucli essencial. Així el Josep prescindeix de pintar determinades fitxes que la resta de companys conclouen amb aquell procediment:

"Eren dos quarts d'onze quan acaben els primers nens i la mestra els dóna permís per esmorzar. A l'altre extrem de l'aula hi ha una nena que ha hagut de fer moltes rectificacions al full. La mestra s'hi adreça i li diu:

-Saps què et dic?: agafa'n una altra. Li agafa el full i l'estripa.

Després acaba de corregir la fitxa del Josep i el deixa sol perquè l'acabi. El Josep, quan l'acaba, em crida perquè li miri:

-Què ho has de pintar? -li pregunto, doncs tots els altres ho han fet.-

-No, que tengo que leer -em contesta.

De fet, observo que és l'únic nen que guarda el full a la carpeta sense haver pintat els objectes dibuixats. Eren llavors tres quarts menys cinc d'onze.

Un cop guardat el full, el nen va a buscar un llibre de la biblioteca. És de la col·lecció de *La Galera*."

Registre nº 293.

En altres ocasions i per diferents causes el mestre fa prescindir el nen de determinats aspectes que constitueixen de fet el nucli del treball realitzat pel grup. En el cas del registre transcrit a continuació, el fet que l'alumne fos a l'aula d'educació especial quan els demés iniciaven el treball, era el que portava la mestra a proposar-li prescindir del que els demés havien treballat amb anterioritat, per facilitar l'adaptació del nen al mateix ritme de realització dels demés:

"Quan acaben la lectura els diu:

-Vamos a quedarnos aquí.

Per donar seguidament instruccions als encarregats de



recollir els llibres. Els ha demanat que un recollís els llibres i l'altre repartís les caixetes de llàpissos i colors. Com sigui que no seguien la pauta, els ha tornat a dir, amb to recriminatori, encara que sense cridar:

**-No m'heu entès!: un recull els llibres i l'altre reparteix les caixetes..**

Eren dos quarts i mig de deu quan els comença a repartir uns fulls que havien d'acabar. Es tractava d'un exercici en el que havien completat unes frases i pintat uns dibuixos que contenien paraules amb *bl*, i el que els quedava per fer era pensar paraules amb aquella combinació de consonants. Però també els ha recordat:

**-Ahora no escribís. Ahora pensamos!**

Al entregar el full al Vicens li senyala que no cal que faci la primera part (després m'ha comentat que l'havien fet quan ell era a l'AEE), i que sols faci la segona."

Registre nº 333.

#### **\*Suport individual directe.**

Acabaré les referències a l'adaptació del treball individual amb la menció al suport que directament pot oferir el mestre al treball individual de l'alumne. Com el seu nom indica, es tracta del suport que requereix la intervenció directa del mestre en l'activitat de l'alumne en qüestió, depassant les fòrmules d'adequació de materials que vèiem abans. També en aquest cas podem considerar formes diferents de proporcionar-lo: fonamentalment les ajudes de procediment i les adaptacions individuals en la correcció.

Les primeres constitueixen adaptacions molt habituals, doncs si per una banda s'adrecen a la realització d'activitats específiques d'aprenentatge, també van encaminades sovint a facilitar a l'alumne la realització de tasques molt quotidianes.

Com exemple de la primera situació podríem utilitzar l'ajuda proporcionada per la mestra del Josep en

l'organització del material requerit per una activitat manipulativa.

"En un moment determinat els nens que juguen amb els cotxes els comencen a fer córrer per fora de la pista. La mestra els reprèn:

-Per què us he posat jo la carretera? Per res?..  
Au!.. No us sortiu de la carretera, eh?

Els nens li fan cas.

Amb aquestes que el Josep ja ha retallat amb el punxó la segona fitxa. La mestra li porta el full blanc i els pinzells perquè pugui enganxar. El nen, amb cara somrient i mig vergonyosa, li fa una confidència:

-Estoy enamorado de la Tonia..

-A si? -contesta la mestra. El nen comenta que el seu company de taula també ho està. La mestra, mentre li posa a punt el material l'escolta i li va fent comentaris i preguntes a rel de la conversa sorgida espontàniament. Només quedaven ell i el Carlos per acabar. Quan han enganxat els objectes retallats al full, ha estat ella mateixa qui ha escrit les paraules /els altres nens les havien hagut d'escriure ells mateixos/ demanant-li que rodegés amb color totes les que contenien la lletra "ene". Això últim ho ha fet sense dificultat quan la mestra li ha recordat que era la "ene", doncs inicialment cercava les "es". Sols se n'ha deixat una en una paraula que en contenia dues."

Registre nº 250.

Però com he senyalat abans, el suport individual directe també s'adreça sovint a facilitar les activitats més quotidianes de l'alumne. Així podem apreciar com el mestre del Ferran supleix la seva mancança sensorial fent-li percebre directament i tàctil el lloc on li deixa el vas, en una sessió de glopeig de fluor:

"No he comentat que damunt les taules de cada nen hi havia un gotet i un tovalló per fer la sessió de fluor. El mestre

llavors ha començat a omplir els vasos. Abans, en col·locar-los, quan ha posat el del Ferran li ha tocat la mà amb el vas perquè apreciés on el tenia.

Quan tots han estat plens els ha demanat que comencessin. Els nens ja coneixien el procediment d'altres vegades. S'han posat el fluor a la boca i han continuat amb el que estaven fent mentre el mestre controlava el temps. Passada l'estona han abocat el líquid altre cop al vas, tapant-lo amb el tovalló de paper. Amb una bossa, el mestre els ha recollit per llençar-los."

Registre nº 270.

A vegades aquestes ajudes directes arriben a la suplència total de l'activitat. En aquests casos sembla que el mestre opta per sacrificar la funció estimuladora i orientadora de la seva ajuda en favor de l'eficàcia. Així la suplència de determinades funcions que haurien de correspondre al nen té a cops l'objectiu de posar-lo en disposició de participar del treball conjunt o de les activitats específicament preparades per ell. Passava això quan la mestra del Josep li escrivia en el full les paraules que els seus companys havien hagut de copiar, com acabem de veure, per facilitar-li la realització de l'exercici, o quan la mestra del Feliu li cordava la bata a l'inici de la sessió (vegeu reg. 114 a la pàg. \*\*\*).

Pel que fa al suport individual directe en la correcció del treball cal constatar que amb l'excepció dels alumnes que presenten importants dèficits sensorials, especialment els visuals, aquest no es dóna d'una manera diferenciada de la resta dels alumnes integrats, diluint-se en les formes habituals que té el mestre per procedir a la correcció amb la resta del grup.

En els casos en què la deficiència sensorial de l'alumne dificulta l'avaluació del seu treball és quan el mestre destina també un suport directe a l'alumne en aquest

procediment. Ho podem apreciar en el registre que ens mostra el mestre del Ferran corregint un treball seu, mentre la resta del grup estava ocupat en una tasca de Naturals, concretament referida a l'estudi de l'aparell circulatori:

"Després s'adreça a la taula del Feliu:

-Feliu: t'has llegit això? -li pregunta tot i agafant-li els dos fulls i repassant-los visualment.

-Si -contesta el noi amb convenciment.

Tot mirant-se els fulls, el mestre ha comentat:

-He vist que t'havies equivocat amb alguna cosa. Què ha passat? -pregunta amb to comprensiu. Però ell mateix es contesta: -has anat depressa, oi?

-Una mica.. -ha constestat el noi

-A veure: explica'm el que has llegit.

El noi ha començat a descriure el funcionament del joc que havia llegit. En acabar, comenta:

-Deu ser divertit..

-Per què ho dius? -pregunta el mestre.

-Me l'he imaginat.. ..I com podré jugar-hi, jo?

El mestre li ha comentat alguna possibilitat d'adaptació.

-Jo tinc un dau en braille..

-El podríem fer servir.. -comenta el mestre.

Li ha preguntat pel tamany del dau, però ell no ha sigut gaire precís amb el seu gest manual al contestar-lo."

Registre nº 311.

### El treball en grups.

Redactar aquest apartat resulta en certa manera complex doncs si d'una banda les pròpies observacions del treball en grups ens permeten ressaltar la idoneïtat d'aquesta forma organitzativa en l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials, d'altra banda, una de les constatacions més evidents d'aquest apartat és el poc ús que es fa d'aquesta forma organitzativa.

La complexitat a la que aludíem respon en part a l'evident disparitat de criteris dels propis mestres entorn d'aquesta forma de treball. Recordem, en aquest sentit, que l'esperit de cooperació era un objectiu d'ensenyament que rebia ponderacions diferenciades entre els mestres, com vèiem en el capítol anterior (sols en un cas es posava en primer terme), mentre que les opinions entorn de les virtuts i defectes del treball individual i de grup comparats eren força divergents.

En aquest apartat em limitaré a descriure l'ús que es fa d'aquestes formes organitzatives, deixant per a les conclusions l'anàlisi més pormenoritzat de les que podem plantejar com a causes d'aquest alt índex de divergència i també de les contradiccions detectades en la ponderació contrastada que molts mestres fan dels aspectes socials i acadèmics de l'aprenentatge.

Per contra el que observàvem en les situacions de treball individual, les de treball en grups acostumen a comptar amb propostes de treball més diversificades. Diversificades en dos sentits: perquè comporten l'ús combinat de múltiples procediments (pintar, dibuixar, transcriure, llegir, etc.), o també pel fet que els grups estiguin treballant en tasques diferenciades, que entre elles poden ser complementàries. ¿Fins a quin punt és el treball en grups el que comporta aquesta diversificació o, contràriament, són les activitats que intrínsecament l'impliquen les que requereixen aquesta mena d'organització?

Malgrat hi hagi activitats que per elles mateixes semblin requerir el seu desenvolupament en grup, les observacions realitzades em porten a contestar en la primera direcció: la majoria de les activitats realitzades en grup ho podrien haver estat en forma de treball individual i, en aquell cas, haurien perdut gran part de la diversificació a la que al·ludíem inicialment.

Ho podem apreciar en una sessió de Naturals a la classe del Ferran. La diversificació de l'activitat sembla evident:

"A l'aula en la que estem hi ha cinc grups (de tres a cinc nois cada un) que estan treballant amb força interès i organització. Pel que he anat veient es tractava de muntar un joc de taula fonamentat en preguntes referents a l'aparell circulatori. Calia retallar tarjetes per copiar les preguntes, construir un dau i una mena de tauler i, per descomptat, pensar les preguntes. Al moment d'entrar jo, qui no estava redactant preguntes dibuixava un esquema de l'aparell circulatori en un dibuix del cos humà, que dibuixaven també a partir d'un model que prèviament havien pintat, o bé retallaven les cartulines per copiar les preguntes definitives."

Registre nº 301.

L'estudi de l'aparell circulatori o fixar l'aprenentatge del seu circüit, el que semblava un dels objectius essencials d'aquella activitat, es pot dur perfectament a terme a través del treball individual. Però és obvi que en aquell cas es redueix en gran mesura la diversificació l'activitat i, com hem pogut comprovar en altres observacions, es cau fàcilment en el reduccionisme de les tasques de paper i llapis.

A partir de la flexibilitat esmentada és més factible l'adequació del treball a les característiques de l'alumne, cosa que afavoreix en gran mesura la seva integració en aquella forma de treball. Paradoxalment però, de vegades s'utilitza el treball en grups per proporcionar suport individual a l'alumne que, d'aquesta manera, no s'integra a la dinàmica del grup-classe. En part això respon a les poques possibilitats que té el mestre de treballar individualment amb aquests alumnes, però no deixa de ser un desaprofitament de les valuoses possibilitats d'integració al grup que aquesta mena de treball ofereix a l'alumne.

D'una manera intencionada, en la cita de l'observació anterior sols he transcrit la primera part del registre. A la segona podem apreciar com la dinàmica generada pel treball dels grups és aprofitada per a dur a terme un treball individualitzat amb el Ferran:

"El Ferran seia sol a la seva taula i tenia allí un plànol de l'escola en el que les parets estaven representades en relleu de textura diferent i dins de cada espai hi havia indicats els noms de les sales o aules amb unes cintes adhesives escrites en braïlle. També es marcaven elements senyaladors com l'estora de la porta principal i les escales. De fet el noi no estava actiu. Tenia allò damunt la taula, però es limitava a fer moviments de balanceig endavant i endarrera."

Registre nº 301 (cont.).

Més endavant el seu mestre aprofita per treballar amb el noi desplaçaments per l'escola, mentre la resta d'alumnes estan ocupats en els treballs de grup. Compartia l'atenció al noi amb la que havia de dedicar a la resta de grups:

"Han començat llavors a fer hipotètics desplaçaments pel plànol de l'escola amb el dit. El noi no hi tenia molta seguretat i crec que estava influenciat també per la meua presència, doncs s'atabalava una mica en l'orientació dins el plànol. Després de la sala d'audiovisuals han reconstruït el camí per anar al laboratori:

-Anem a la classe de tercer /on hi havia la professora de l'any passat/ l'hi ha proposat el mestre. El noi s'aixecava tot content:

-No home!.. Vull dir en el plànol. Després, si de cas, sí que hi anirem.

Durant tots els recorreguts pel plànol el mestre l'ajudava en algun moment guiant-li el dit cap el lloc precís. Una de les dificultats principals consistia en diferenciar les plantes, doncs la majoria de sales representades tenien doble rotulació, corresponents a la planta i el pis. Una

dificultat afegida era que alguna de les cintes de braïlle es desenganxava.

Després de dir-li que al tornar de veure la resta del grup anirien a la classe de la mestra de l'any passat, el mestre s'ha adreçat als altres grups."

Registre nº 303.

En aquest cas, doncs, el treball de grup no era aprofitat en funció de les seves pròpies característiques, sinó per la disponibilitat que proporcionava al mestre per dedicar-se a l'atenció individual de l'alumne. Això no obstant, ho hem d'entendre com un aprofitament d'aquesta forma organitzativa.

En canvi, l'adequació del treball en grup als trets individuals de l'alumne presenta característiques diferents. Fonamentalment perquè el treball de grups facilita la compensació de les dificultats que pugui presentar l'alumne i, sobretot, que aquesta es produeixi de forma horitzontal, no necessàriament a través del suport del mestre, sinó amb el dels altres companys.

Quan analitzàvem les adaptacions del treball individual vèiem com, al marge de les possibilitats d'ocupar l'alumne amb un treball separat o independent al de la resta del grup, les altres adaptacions es basaven molt en una única direcció: adequació del nivell de realització exigida. Així disposàvem de diferents estratègies per adequar el treball al nivell d'aprenentatge i realitzacions de l'alumne: fitxes o treballs adaptats, flexibilitat en l'exigència d'acabats, en l'avaluació, etc. En contrast amb això, les adequacions en les formes de treball en grup poden combinar fàcilment criteris múltiples.

Ho podem apreciar en la següent gravació, que ens mostra la distribució de diferents tasques per grups en un



treball sobre la sortida de colònies que el grup de la Maria (M1) havia fet la setmana anterior. La mestra els estava indicant els treballs a fer:

" M.- Farem un llibre per a la biblioteca. Un llibre de colònies.. i en aquest llibre hi tindrem totes les coses importants de les colònies. -Els nens se l'estaven escoltant amb evident atenció i la mestra es disposa a anar senyalant les diferents tasques.

-Farem el llibre de colònies de *La Farga*. Ara ens repartirem les feines.. Mireu: hi haurà un nen que escriurà les coses que havíem de dur a la motxilla.. Un altre s'encarregarà d'escriure com era la casa.. d'apuntar el que hi havia a la casa.. Aviam! Quí se'n recorda?.. A baix, què hi havia?

Volen contestar tots de cop..

M.- No! Aixequen la ma, que sinó no ens entendrem.. -  
La majoria aixequen la ma:

M.- Núria, a baix què hi havia?

N.- El menjador..

M.- El menjador.. la cuina..

N1.- Els lavavos..

M.- Què més hi havia?

.../... (van fent tot el recordatori de les peces de la planta. En acabar la mestra continua presentant les tasques).

M.- Després d'explicar com era la casa, també posarem al llibre el missatge del *Barbanegra*.. Uns altres nens explicaran els tallers.. com es fa el pa,.. la butifarra.. Després també escriurem les coses que vam menjar i apuntarem el dinar del primer dia, el sopar, etcètera.. A continuació els comença a fer recordar els àpats que varen fer."

Gravació M1. Seqüència 3.2.

En aquella sessió la Maria durà a terme una tasca que s'integra a la perfecció a la dinàmica de la classe i alhora s'adapta a les seves possibilitats. Però a més, aquesta forma de treball possibilitarà a l'ensem que l'avaluació

dels resultats també sigui compartida. Això és el que propicia la mestra al comentar la inadequació del primer dibuix que per la tapa del *llibre de colònies* havia fet la Maria. Precisament estava pintant-lo quan, donant-lo per acabat, aixecava la mà tot mirant la mestra. Aquesta es va dirigir a la seva taula:

" M.- Què vols?

La nena li mostra el dibuix sense dir res.

M.- Això està molt mal pintat!.. Guaita quins ratllots.. -tot senyalant el dibuix.

Després li torna, tot dient:

M.- Pinta-ho bé.

La nena continua pintant, omplint més les superfícies dibuixades, mentre intercala distesos comentaris amb els companys de taula.

Al cap d'una estona ja ha acabat, però no és ella, sinó una seva companya, qui alça la mà i, quan la mestra la mira, li senyala el treball de la Maria. La mestra s'adreça a la taula i, després de mirar el dibuix, comenta a tot el grup en veu alta:

M.- La Maria està fent el dibuix de tal com era la casa de colònies, però l'ha pintat vermell i blau. De quin color era la casa de colònies? -mirant el grup-:

Nens.- Groc/groc..

M.- Maria: ara què farem per arreglar-ho? Què et sembla que vols fer?.. Vols fer una altra tapa i pensar més bé com era la casa de colònies?.. De quin color era?

Mà.- (Molt fluix): Groc..

M.- Groc, eh? -aprovant. I dirigint-se a tots-: Què us sembla: fem una altra tapa per el conte..

Nens.- Si/si..

M.- ..amb la casa que sigui groga?

Nens.- Si/si..

Després s'adreça a la Maria amb to carinyós:

M.- Va, torna-ho a fer.

La Maria va a llençar la tapa i s'asseu amb el full nou. Torna a començar el dibuix fent alguns comentaris amb els companys de taula, sense mostrar cansanci ni contrarietat."

Gravació M1. Seqüència 5.2.

En l'inici de la mateixa sessió, el treball en parelles també havia permès a la Maria participar plenament en una activitat quotidiana: la comprovació dels companys de classe que no eren presents. Ella no podia escriure els noms al mural que tenen per anotar-los, però sí fer-ho en col.laboració amb un company. A aquest s'adreçava inicialment la mestra en la seqüència següent:

" M.- Eduard: quans nens falten avui?  
E.- Tres.  
M.- Tres.. Per tant.. si en falten tres: quans nens hi ha avui a classe?  
E.- ..Vint-i-sis..  
M.- Vint-i-sis -confirmant-. Maria: qui falta avui?..  
Quins nens falten?  
Ma.- Tres..  
M.- Qui?.. Qui són els que falten?  
Ma.- ..La Sarai..  
M.- La Sarai. -confirmant- Qui més?  
Ma.- L'Albert..  
M.- L'Albert Maristany..  
Ma.- La Shere..  
M.- I la Shere -concloent mentre l'Eduard acabava d'anotar-los-."

Gravació M1. Seqüència 1.2.

Quant a les formes d'organització i adequació del treball individual i en grups, podem concloure algunes afirmacions especialment significatives i contrastades en aquest apartat:

1. En general en tots els grups, amb l'excepció del de la Maria, es detecta una clara preferència per l'organització a partir del treball individual combinat amb les explicacions i el treball conjunt de tota la classe, generalment a través de la dinàmica de

pregunta-resposta.

2. En general es procura que tots els alumnes puguin seguir el treball individual a partir de les indicacions del mestre i a través de tasques semblants, utilitzant per a tal fi diferents possibilitats d'adaptació d'aquest treball a les característiques individuals de l'alumne integrat.
3. Les condicions anteriors són difícils d'obtenir en dos casos: quan la diferència entre el nivell d'aprenentatge i habilitats de l'alumne i del grup és molt notable, optant llavors el mestre per activitats completament diferenciades per a l'alumne en qüestió.
4. El segon cas en què es fa difícil seguir el mateix treball que la resta d'alumnes esdevé quan hi ha diferències de nivell més lleus, però també la necessitat d'usar procediments diferenciats a causa del dèficit. L'adequació de la mateixa estructura de treball a les característiques de l'alumne o la seva presentació amb els suports adequats esdevé suficient per evitar que l'alumne quedi al marge de la dinàmica del grup-classe.
5. En el pla de les opinions es detecta una gran heterogeneïtat en la valoració de les formes d'organització que comporten treball en grups. En la pràctica de les aules es detecta, amb poques excepcions, un ús molt reduït d'aquesta possibilitat d'organització.
6. L'organització del treball en grups facilita adequacions no sols en funció del nivell de l'alumne sinó combinant múltiples criteris que poden recollir el perfil de les seves aptituds. Això no treu que a vegades s'usi el treball en grups no per afavorir la

integració de l'alumne a aquesta dinàmica sinó per  
aprofitar la disponibilitat que proporciona al mestre  
per treballar individualment amb ell.