

**DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES
DIFICULTATS EN EL PROCÉS
D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

Universitat de les Illes Balears
Departament de Ciències de l'Educació

**DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES
DIFICULTATS EN EL PROCÉS
D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

Tesi doctoral presentada per

Begoña de la Iglesia Mayol

Dirigida per

Dra. M^a Rosa Rosselló Ramon

Dr. Eduard Rigo Carratalà

Palma de Mallorca, març 2002

AGRAÏMENTS

De la memòria d'investigació a la tesi, han canviat moltes coses. Des del tema estudiat, els protagonistes de l'experiència, el context, la meva situació laboral i personal, ...

Una de les preguntes que em rondaven pel cap, en el començament de la investigació, era per què no continuava amb l'objecte d'estudi escollit per a l'elaboració de la memòria d'investigació. Pensava que hauria estat molt més profitós, i més senzill, continuar amb la mateixa temàtica i amb la mateixa dinàmica que havia encetat. Però la necessitat d'haver de transmetre uns coneixements em va fer traslladar els interessos i la formulació d'interrogants cap a un nou context: les dificultats d'aprenentatge. Això és el primer que he d'agrair a qui va confiar en mi per impartir una matèria que, de cada vegada, més m'ajuda a aprendre. Sempre he pensat que si no és fàcil canviar, encara ho és menys el fet de desprendre't d'allò que estimes.

Fer un repàs dels canvis viscuts des de la presentació de la memòria, m'ajuda també a ser conscient d'allò que roman permanent: el profund agraïment cap a totes les persones que m'han ensenyat, entre moltes altres coses, que «allò que costa és perquè realment val la pena». Ja ho deia a la memòria d'investigació, però ara hi puc afegir que no sols val la pena sinó que «allò que em costa, és la base del meu propi procés d'aprenentatge». Un procés que, recentment, he començat i que continu gràcies a la meva família, amics i amigues, companyes i companys, que tenc la sort de poder anomenar a la primera pàgina del que suposa l'experiència que, d'una manera o d'una altra, els ha esquitat.

Moltes gràcies al meu pare, mare i germà a qui dec tot allò que som i que tenc, ja que foren els meus primers mestres.

Na M^a Rosa Rosselló no va ser la meva primera mestra en termes quantitius, però sí la primera qualitativament parlant, ja que és qui m'ha fet veure que es poden conjugar els sentiments amb els conceptes, sense deixar de ser professional però essent, primer de tot, persona. Ella és qui m'ha empès a fer una passa més i qui m'ha recollit de terra quan travelava en el camí.

Sembla contradictori que la persona que m'ha deixat d'herència les «seves» Dificultats d'aprenentatge sigui la mateixa persona que m'ha ajudat més a entendre les meves pròpies dificultats per aprendre. Gràcies Eduard Rigo.

Si segueisc reflexionant sobre el meu propi procés d'aprenentatge, a més de veure obstacles, veig que allò que necessit constantment és la incondicionalitat. Tant de bo que sé que puc trobar-la, entre moltes altres coses, en Joan Jordi Muntaner.

També necessit tenir algú davant, una brúixola, que em serveixi de referència quan em perd. Sobretot, quan el context que trepitjo és desconegut. Ha estat una sort poder tenir en Sebastià Verger fent-me sempre un camí més planer des que vaig entrar en aquesta casa.

Una de les vivències que m'ha estat impossible deixar prou reflectida sobre el paper és tot allò que han aportat les alumnes practicants (Patri, Marta, Lídia, i Susi). M'és impossible redactar cada una de les seves rialles, les preguntes, els ànims, la disposició, la proximitat, la calor, ..., però saben que són elles el millor regal que he obtingut durant aquest llarg procés d'aprenentatge on m'han estat recordant que s'aprèn si tens una actitud d'alumna.

La importància del context d'aprenentatge és un dels punts clau d'aquest estudi. Arribar a un context acollidor i amb mestres conscients que és necessari canviar, malgrat que suposi moments de crisi, ha estat el que ha fet possible que s'hagin escrit aquestes pàgines. A elles i a ell, els vull agrair que puc continuar contrastant i enriquint el bagatge teòric amb la pràctica educativa actual i, sobretot, gràcies per fer-me tocar de peus a terra, amb les vivències compartides.

Agraesc l'ajuda també a en Toni Casero, que m'ha fet rompre amb les autolimitacions metodològiques, a na Maria Morlà, per l'ajuda en l'ús de noves tecnologies, a na Bel Busquets, la feinada de corregir i assessorar-me lingüísticament, i als companys d'àrea i de departament per substituir-me en els moments d'absència i aïllament del procés d'investigació.

Tot i que segur que em deix algú, vull donar les gràcies a tots els meus amics i amigues, per recordar-me, constantment, qui som, fent-me sentir que no els perdia encara que no rebien gairebé res de mi, durant aquest temps. Concretament, a n'Eva... perquè és la persona que més vegades ha dit la paraula «tesi» durant aquests darrers anys de vida; perquè m'hauria agradat veure-li acabar la seva memòria sobre n'Espina, i en canvi, ens deixa una Espina sense llevar. A ella, perquè l'enyor.

I, molt especialment, a en Joaquim, per posar la música que m'ha fet cantar, ballar, sentir, expressar, crear, i riure..., coses tan difícils de tenir al costat durant el procés d'elaboració d'una investigació.

SUMARI

0. NOTES INTRODUCTÒRIES

A. ELS FONAMENTS TEÒRICS I EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

1. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC DE L'ESTUDI
2. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EL CONCEPTE QUE INICIA EL PROCÉS DE RECERCA
3. DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES DIFICULTATS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE
4. LA FAMÍLIA COM A AGENT ACTIU EN ELS CENTRES
5. DESCRIPCIÓ DEL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

B. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA

1. EL MARC D'INTERVENCIÓ: L'ESCOLA
2. DISSENY METODOLÒGIC QUALITATIU
3. EL PROCÉS DE LA RECERCA
4. INFORMES DELS TEMES DE FORMACIÓ PER CATEGORIES
5. CONCLUSIONS GENERALS DE L'ESTUDI DE CAMP

C. INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA

0. INTRODUCCIÓ
1. OBJECTIUS
2. METODOLOGIA
3. RESULTATS
4. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI QUANTITATIVA

D. CONCLUSIONS I NOUS PLANTEJAMENTS PER A FUTURES INVESTIGACIONS

E. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

F. ANNEXOS

1. DIARIS ALUMNES
2. ENTREVISTES A LES FAMÍLIES
3. NORMATIVA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ SOBRE NEE
4. SESSIONS DE FORMACIÓ PRIMÀRIA

0. NOTES INTRODUCTÒRIES

El **compromís professional** és un dels factors que formen part de les categories d'anàlisi de múltiples estudis sobre el perfil professional del professorat actual, el qual ha de respondre a l'heterogeneïtat i la diversitat dins els centres educatius (Jiménez i Vilà, 1999; Fullan, 1993; Contreras, 1997...;). Aquest interès en l'anàlisi de l'actitud vers la professió i la professionalitat dels docents es fa extensiu als perfils dels orientadors i dels educadors en general, ja que també són agents transmissors dels valors que, potser, ajudin a minvar les desigualtats socials existents.

Si ens centram en les escoles, el primer que cal és pensar que educar en la diversitat és assumir els conceptes d'igualtat i de justícia davant la diferència. A partir d'aquesta premissa, ja no es pot concebre una figura que no respongui als canvis que emergeixen a la societat i, consegüentment, dins els centres. Per tant, esdevé incoherent la recerca d'un perfil i un model professional únic per a respondre i atendre la diversitat.

Ara, ja tampoc no es pretén crear un tipus de professional capacitat per donar resposta a totes les necessitats que van sorgint en els centres, sinó que es cerca un perfil obert, flexible i sobretot reflexiu i compromès amb les pràctiques que desenvolupa.

Llavors, tampoc no té cap sentit entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge individualment, sense parlar de treball cooperatiu i interdisciplinar entre tots els responsables de desenvolupament i de l'educació dels infants.

Parlam, doncs, d'un professional reflexiu i no sols tècnic, considerant el primer adjectiu tal i com ho defineix Zeichner (1993, 44-45):

L'adjectiu reflexiu, associat al professorat, significa diverses coses:

Una reacció contra la visió del professorat com a tècnic, que únicament es dedica a transmetre allò que altres, des de l'exterior, pretenen.

El reconeixement que el professorat pot, igual que els investigadors, tenir teories que contribueixin a la construcció d'una base codificada de coneixements sobre l'ensenyança.

El procés de comprendre i perfeccionar l'actuació ha d'arrancar de la reflexió sobre la pròpia experiència.

El procés d'aprendre a ensenyar es perllonga durant tota la carrera docent i, consegüentment, sols es prepara el professorat perquè comenci a ensenyar.

Educar en un context divers duu implícita la necessitat de reconsiderar la formació inicial i permanent del professorat i del psicopedagog/a, els recursos i suports emprats i disponibles, les estratègies d'organització i de desenvolupament curricular adoptades, les actituds i actuacions de la resta d'implicats en el sistema educatiu (famílies, alumnat, directius, serveis i agents externs,...).

Per tal de considerar tots i cada un dels aspectes que s'acaben d'anomenar, es fa necessari aterrar dins el marc escolar, i així, intentar apropar els plantejaments teòrics exposats a les pràctiques diàries que es van consolidant en els centres.

Conjugar la formació inicial de futurs psicopedagogs/es amb la formació permanent de docents és la clau que obre els panys de portes, amb resistències inicials a ser obertes a agents externs, i molt més si aquests pertanyen al món universitari. Són la porta de les aules, del pati, de la sala del professorat, del menjador, de l'aula o del gabinet de suport: és la porta de l'escola.

La tradició de col·laboració escola-universitat, en aquest cas, només facilita les claus de certes portes: les de la sala de suport, les d'alguna aula i les de la biblioteca. Allà l'alumnat de psicopedagogia tenia l'oportunitat d'observar i intervenir amb les dificultats d'aprenentatge dels alumnes que, segons els i les mestres, estaven més necessitats.

El fet d'obrir aquestes primeres portes permet que l'alumnat en pràctiques, i també la tutora corresponent, observin a través dels panys i comencin a trobar llacunes que obstaculitzen la intervenció com a orientadors/es, alhora que també es comencen a veure possibilitats i alternatives a la realitat viscuda.

Convé precisar... que un "alagna" sols es converteix en pertorbació quan es tracta de l'absència d'un objecte o de les condicions d'una situació que serien necessàries per realitzar una acció, o, inclòs la manca d'un coneixement que seria indispensable per resoldre un problema. (Piaget, 1975, 24-25)

Dites llacunes serveixen per generar conflictes i són reconvertides en font de desenvolupament i construcció de coneixement, quan se sotmeten a expressió i reflexió conjunta entre l'alumnat en pràctiques i el professorat.

És quan s'intenta superar els conflictes per tal d'aprendre, quan es presenta la investigació com un repte, com un intent de superació alimentat per les ganes d'aprendre i d'apropar a l'escola tot l'après en el món universitari.

Simultàniament al repte, de manera pràcticament conjunta, esdevenen les dificultats d'aprenentatge a l'hora d'entendre un context i unes maneres de funcionar que no es corresponien amb els esquemes de la investigadora. Foren aquestes dificultats les que dugueren a formular una sèrie de preguntes des de les quals s'inicia el procés de recerca:

Per què hi ha encara tantes portes tancades a l'escola? Com es poden començar a obrir? Totes les portes tenen la mateixa clau? Qui té les claus? On ens duen les portes? Què hi guarden a dins?...

ÍNDIX GENERAL DE LA RECERCA

0. NOTES INTRODUCTÒRIES.....	11
------------------------------	----

A. ELS FONAMENTS TEÒRICS I EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

1. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC DE L'ESTUDI.....	25
2. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EL CONCEPTE QUE INICIA EL PROCÉS DE RECERCA.....	29
2.1. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EVOLUCIÓ I DEBAT SOBRE EL CONCEPTE.....	29
2.2. EL NAIXEMENT I LA INFLUÈNCIA D'UN NOU CAMP: LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS.....	40
2.3. LA DISTÀNCIA ENTRE EL DISCURS OFICIAL, LEGISLATIU I LA QUOTIDIANEÏTAT.....	49
3. DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES DIFICULTATS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE.....	53
3.1. EL CANVI I LA INNOVACIÓ A L'ESCOLA: CAP A ESCOLES EFICACES PER A TOTS.....	53
3.2. L'ASSESSORAMENT COM A EINA PER FACILITAR ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ A L'ESCOLA.....	68
3.2.1. Com es pot plantejar l'assessorament perquè sigui efectiu?.....	73
3.2.2. De l'assessorament extern a l'autogestió interna, a partir de la formació.....	74

3.3. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'ORIENTADOR: BASES PER CREAR ACTITUDS POSITIVES VERS EL CANVI.....	80
3.3.1. La formació permanent del professorat: una possibilitat per reflexionar sobre la pràctica.....	81
3.3.2. La formació inicial del psicopedagog/a: una possibilitat per apropar diferents reflexions i intervencions sobre l'escola.....	92
3.3.3. Propostes per conjugar la formació permanent del docent i la formació inicial de l'orientador.....	103
3.4. LA FAMÍLIA COM A AGENT ACTIU EN ELS CENTRES.....	108
4. DESCRIPCIÓ DEL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA.....	115
4.1. SORGIMENT DE LA INVESTIGACIÓ.....	115
4.2. DISSENY METODOLÒGIC GENERAL.....	118
4.2.1. Les primeres decisions metodològiques.....	118
4.2.2. El disseny definitiu.....	122

B. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA

1. EL MARC D'INTERVENCIÓ: L'ESCOLA.....	129
1.1. ELS RECURSOS HUMANS I MATERIALS.....	130
1.2. ELS DOCUMENTS DEL CENTRE.....	132
1.3. ELS/LES PARTICIPANTS DE L'ESTUDI.....	135
2. DISSENY METODOLÒGIC QUALITATIU.....	143
2.1. ENFOCAMENT I MÈTODE D'INVESTIGACIÓ.....	143

2.2. OBJECTIUS DE L'ESTUDI DE CAMP.....	146
2.3. TÈCNiques EMPRADES PER A LA RECOLIDA D'INFORMACIÓ.....	149
2.3.1. Observació participant.....	150
2.3.2. Diaris personals.....	151
2.3.3. Grup de treball.....	152
2.3.4. Anàlisi dels documents de centre.....	154
2.3.5. Sociogrames.....	154
2.3.6. Entrevistes a les famílies.....	155
2.4. TÈCNiques EMPRADES PER A L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ.....	156
3. EL PROCÉS DE LA RECERCA.....	159
3.1. EL PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ.....	160
3.2. EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ.....	163
3.2.1. El procés de negociació amb la comissió de pràctiques dels estudis de psicopedagogia.....	163
3.2.2. El procés de negociació amb el centre.....	165
3.3. LA CREACIÓ DEL GRUP DE TREBALL.....	166
3.4. L' ESTADA A L'ESCOLA.....	168
3.5. LA RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ.....	172
3.6. L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ RECOLLIDA.....	175
3.6.1. Com sorgeixen els temes de formació en el grup?.....	175
3.6.2. Presentació i definició de les categories d'anàlisi.....	177
4. INFORMES DELS TEMES DE FORMACIÓ PER CATEGORIES.....	181
4.1. ELS LLIBRES DE TEXT.....	183

4.2. LES PROGRAMACIONS D'AULA.....	191
4.3. L'ELABORACIÓ DE DOCUMENTS.....	209
4.4. LA FAMÍLIA.....	219
4.5. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.....	227
5. CONCLUSIONS GENERALS DE L'ESTUDI DE CAMP.....	243

C. INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA

0. INTRODUCCIÓ.....	263
1. OBJECTIUS.....	264
2. METODOLOGIA.....	265
2.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC.....	265
2.2. PROCEDIMENT DEL MOSTREIG.....	266
2.3. INSTRUMENT.....	271
2.4. ANÀLISI DE LES DADES.....	273
3. RESULTATS.....	275
3.1. DESCRIPTIUS.....	277
3.2. RELACIONALS.....	303
3.2.1. Les dificultats d'aprenentatge de la lectura, de l'escriptura i de les matemàtiques en relació a :	
Les variables contextuals	
Les variables sociodemogràfiques	
Les variables del centre escolar	
Les variables sobre el subjecte amb DA	
Les variables del context familiar	

3.2.2. El nivell de consciència de les famílies vers la DA en relació a:

- Les variables contextuals
- Les variables sociodemogràfiques
- Les variables del centre escolar
- Les variables sobre el subjecte amb DA
- Les variables del context familiar

3.2.3. Relació del que fan actualment les famílies per atendre les DA dels infants amb:

- Les variables contextuals
- Les variables sociodemogràfiques
- Les variables del centre escolar
- Les variables sobre el subjecte amb DA
- Les variables del context familiar

3.2.4. Coneixement de les famílies sobre la intervenció amb les DA en el centre, en relació a:

- Les variables contextuals
- Les variables sociodemogràfiques
- Les variables del centre escolar
- Les variables sobre el subjecte amb DA
- Les variables del context familiar

4. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI QUANTITATIVA.....319

D. CONCLUSIONS I NOUS PLANTEJAMENTS PER A FUTURES INVESTIGACIONS.....	333
--	------------

E. REFERÈNCIES	353
-----------------------------	------------

F. ANNEXOS (CD- ROM)

1. DIARIS ALUMNES
2. ENTREVISTES A LES FAMÍLIES
3. NORMATIVA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ SOBRE NEE
4. SESSIONS DE FORMACIÓ PRIMÀRIA

**A. ELS FONAMENTS TEÒRICS I EL DISSENY DE
LA INVESTIGACIÓ**

A. ELS FONAMENTS TEÒRICS I EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

1. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC DE L'ESTUDI

2. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EL CONCEPTE QUE INICIA EL PROCÉS DE RECERCA
 - 2.1. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EVOLUCIÓ I DEBAT SOBRE EL CONCEPTE
 - 2.2. EL NAIXEMENT I LA INFLUÈNCIA D'UN NOU CAMP: LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS
 - 2.3. LA DISTÀNCIA ENTRE EL DISCURS OFICIAL, LEGISLATIU I LA QUOTIDIANEÏTAT

3. DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES DIFICULTATS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE
 - 3.1. EL CANVI I LA INNOVACIÓ A L'ESCOLA: CAP ESCOLES EFICACES PER A TOTS
 - 3.2. L'ASSESSORAMENT COM A EINA PER FACILITAR ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ A L'ESCOLA
 - 3.2.1. Com es pot plantejar l'assessorament perquè sigui efectiu?
 - 3.2.2. De l'assessorament extern a l'autogestió interna, a partir de la formació
 - 3.3. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'ORIENTADOR: BASES PER A CREAR ACTITUDS POSITIVES VERS EL CANVI
 - 3.3.1. La formació permanent del professorat: una possibilitat per a reflexionar sobre la pràctica.

3.3.2. La formació inicial del psicopedagog-a: una possibilitat per apropar diferents reflexions i intervencions sobre l'escola

3.3.3. Propostes per a conjugar la formació permanent del docent i la formació inicial de l'orientador

3.4.LA FAMÍLIA COM A AGENT ACTIU EN ELS CENTRES

4. DESCRIPCIÓ DEL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

4.1.SORGIMENT DE LA INVESTIGACIÓ

4.2.DISENY METODOLÒGIC GENERAL

4.2.1. Les primeres decisions metodològiques

4.2.2. El disseny definitiu

1. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC DE L'ESTUDI

La presentació de les teories que emmarquen l'estudi que es presenta manté dos objectius fonamentals:

1. Donar a conèixer les fonts que han servit de referència per dissenyar, implementar i avaluar el projecte.
2. Reflexionar sobre la teoria per crear possibles models d'intervenció arrelats a la realitat investigada.

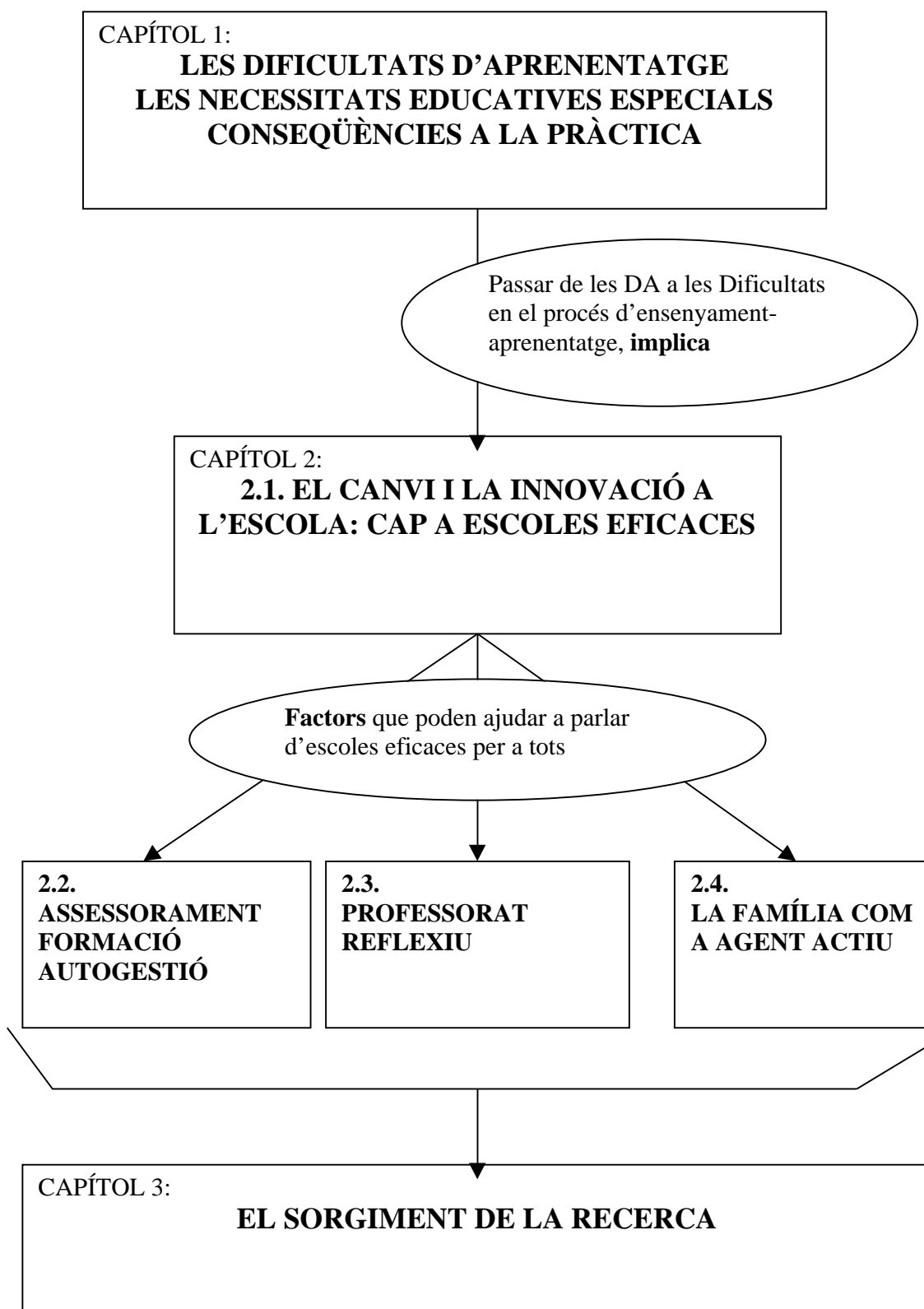
Per ambdós motius, el primer capítol se centra en el concepte i l'evolució de les **Dificultats d'Aprenentatge**, ja que és el terme que inicialment promou la recerca.

A continuació, després de presentar la distància entre el concepte i la realitat, s'exposa el bessó de la investigació. És a dir, es dóna importància a les dificultats en el procés d'ensenyament i no tant a les dificultats d'aprenentatge centrades en l'alumnat. Per això, es parla de la **teoria del canvi a l'escola**, del rol de l'**assessor** extern, del model d'escola que es pretén assolir, del model de **formació** que s'ha emprat a l'hora d'intervenir i de la **família** com a context actiu dins els centres.

Una vegada exposat el marc teòric de referència, es presenta la recerca des del sorgiment de les primeres idees fins al **disseny metodològic** que guia la investigació.

Cal dir que tots aquests temes només es perfilen, per tal de presentar els referents teòrics dels quals s'ha partit i s'ha intentat ser-ne fidel durant el procés de recerca. Tot i amb això, és important remarcar que temes tan amplis poden ser, i de fet és així en moltes ocasions, objecte únic de moltes investigacions. Però l'opció de mostrar les fonts teòriques d'on es beu més sovint a l'hora de dissenyar, implementar i avaluar la tasca que s'anava duent a terme, fa que no es pugui aprofundir en tots i cada un dels punts que es desenvolupen.

Amb el mapa conceptual que es presenta a continuació s'intenta facilitar la comprensió de la relació que es va establir, a nivell teòric, entre els diferents referents teòrics que fonamenten la investigació.



2. LES DIFICULTATS D'APRENTATGE: EL CONCEPTE QUE INICIA EL PROCÉS DE RECERCA

2.1. DIFICULTATS D'APRENTATGE: EVOLUCIÓ I DEBAT SOBRE EL CONCEPTE.

Però, ¿què dir dels subjectes que veuen bé, escolten bé, controlen els seus moviments, tenen una intel·ligència normal o superior a la normal i tenen un desenvolupament emocional no patològic i que, no obstant això, fracassen en els aprenentatges escolars, sense que hagi factors instruccionals o de deprivació cultural que per si sols puguin explicar dit fracàs? Aquí sí que hi ha discrepància i paradoxa, doncs el que vam trobar no és el que esperàvem trobar. Aquests alumnes que no aprenen, quan el deduïble era que ho fessin sense especials problemes, són els que ens plantegen veritables reptes intel·lectuals. (Rigo, 2002)

El concepte *dificultats d'aprenentatge* (DA), cal entendre'l des de les arrels històriques que li donen sentit, ja que ha tengut diversos naixements i de distinta naturalesa. Alguns prefereixen l'any 1917 data en què James Hinshelwood va publicar la monografia sobre la ceguesa verbal congènita, on descrivia casos d'alumnes amb dificultats per llegir.

Els experts, fins al moment, utilitzaven termes molt confusos per referir-se a aquest tipus de dificultat tal com: infants amb lesió cerebral, infants amb disfunció cerebral mínima, infants amb dislèxia i altres semblances.

El procés de gairebé dos-cents anys ha sofert una acceleració important des de 1962, any en què es va crear a EEUU l'Associació per a Infants amb Dificultats d'Aprenentatge (ACDL) i en la qual s'utilitza per primera vegada el mot de dificultats d'aprenentatge (DA), per Samuel Kirk.

Un trastorn d'aprenentatge es refereix a un retard, desordre o desenvolupament tardà en un o més dels processos de parla, llenguatge, lectura, lletreig, escriptura o aritmètica, fruit d'una possible disfunció cerebral, emocional o conductual, sense incloure com a causa el retard mental, la deprivació cultural o factors instruccionals. (Kirk, 1962)

Aquest psicòleg treballava amb subjectes que presentaven unes dificultats "inexplicables" per a l'aprenentatge de la lectura. La proposta que Kirk feia per a aquests infants no era mèdica, sinó educativa, i anomenava aquests casos amb "learning disabilities o dificultats d'aprenentatge", referint-se a problemes en l'aprenentatge acadèmic.

Es va aixecar així un desig de consens terminològic que va generar una dinàmica molt activa la qual perdura fins l'actualitat ¹.

L'any 1981 el National Joint Committee for Learning Disabilities, comitè format per diferents representats de moltes altres institucions, inclou les característiques bàsiques de les definicions que s'accepten actualment, de manera estàndard:

Trastorns d'aprenentatge és un terme genèric que fa referència a un grup heterogeni de desordres manifestats en dificultats significatives en l'adquisició i ús de l'escolta, la parla, la lectura, l'escriptura, en el raonament o en les habilitats matemàtiques. Els desordres són intrínsecs a l'individu i pressuposen ser per disfuncions en el sistema nerviós central que es poden produir al llarg del cicle vital. Els problemes en la conducta autorreguladora, la percepció social i la interacció social poden existir al costat de les DA, però no les constitueixen en sí mateixes. Així, un trastorn d'aprenentatge pot donar-se simultàniament amb altres condicions deficitàries (sensorials, retard mental, problemes socials i/o emocionals,...) o influències ambientals (diferències culturals, instruccions insuficients o inadequades,...), però el trastorn d'aprenentatge no és resultat directe d'aquestes influències condicionants. (NJCLD, 1982)

Algunes consideracions que es poden extreure de la definició són que:

- No s'hi mencionen els processos bàsics d'aprenentatge com a causa pròxima de les DA. Això indica que s'assumeix el resultat de la disputa iniciada els anys setanta. No hi ha evidència d'una relació entre alteracions dels processos i DA.
- No hi ha cap referència al factor de la discrepància entre QI i rendiment. Més aviat se sobreentén que la discrepància és intraindividual: l'alumnat és notòriament inferior en certes habilitats respecte a la resta (Principi de selectivitat del trastorn).
- Es considera les DA arrelades a una disfunció cerebral.

¹ Per a l'adquisició d'ampla informació sobre l'evolució del concepte de les DA es consulta: Hallahan i Kauffman, (1982); González-Pienda i Núñez Pérez (1998); Mercer (1991); Miranda (1986); Santiuste i Beltran (1998); Nicasio (1995); Sánchez (1998)

- S'accepta que es poden tenir al llarg del cicle vital, la qual cosa obliga a considerar la resposta a aquest alumnat no solament en el període escolar, sinó més enllà d'aquest.
- La definició assenyala el caràcter heterogeni de les DA i aposta per una taxonomia específica dels problemes: expressió oral i escrita, matemàtiques i raonament. Totes aquestes àrees tenen una incidència directa en el rendiment escolar.
- S'admet la coexistència amb altres problemes. En aquest sentit, val la pena cridar l'atenció sobre la coexistència probable amb problemes de percepció social, l'autorregulació i les relacions personals.

Arran de la definició i de la revisió històrica de l'estat de la qüestió duta a terme per Torgesen (1993, 153-170)², es conclou que **l'etapa actual** es caracteritza per una sèrie de problemes bàsics que cal superar:

- 1 . El debat sobre la definició: qui pot ser identificat com a infant amb dificultats d'aprenentatge?
- 2 . La diversitat de teories sobre l'etiologia: quin és l'origen de la DA, és endogen o exogen?
- 3 . La disputa sobre el diagnòstic diferencial de les dificultats d'aprenentatge respecte a altres etiquetes diagnòstiques (a altres problemes pròxims): què passa amb la discrepància entre el QI i els resultats que s'obtenen?
- 4 . El debat sobre els aspectes específics de la instrucció: com cal intervenir amb els infants que presenten DA, a nivell curricular o específic?
- 5 . Els problemes del pronòstic: quina és l'evolució d'una DA?
- 6 . La discussió sobre l'heterogeneïtat: hi ha diferents subtipus de DA?

Un clar exemple de la permanència d'aquest debat terminològic en l'actualitat és la publicació de l'article "The controversy over learning disabilities continues", en el CEC

² Hammill (1993) també en fa una presentació de les característiques de l'etapa actual vers el tema de les DA.

Today, octubre 2001, on es recullen els interrogants, sense una resposta consensuada entre els experts, sobre la identificació i intervenció amb els infants amb DA.

Per altra banda, Hammill (1993) també recull i explica les característiques d'aquesta etapa actual, basades en múltiples controvèrsies, però amb el desig de posicionar-se:

1 . La primera fa referència als intents d'incloure tot tipus de dificultats d'aprenentatge dins el camp de l'educació especial, a través d'un contínuum de gravetat i de diferències entre les persones, a l'hora de concebre el camp com alguna cosa que pot ocórrer a les persones al llarg del cicle vital.

2. La segona fa referència a les disputes entre els partidaris de la instrucció directa, entre qui pensen que ha de tractar-se d'un ensenyança hol·lística (enfocament sistèmic i globalitzador), i entre qui pensen que ha de ser atomística. A partir de l'anàlisi que presenta Fierro (1988), s'observa com en el costat de l'ensenyança hol·lística se situen Poplin o Reid que entenen que la persona, com un tot, ha d'estar present en la programació de la instrucció, els seus interessos, necessitats, motivacions, i les unitats d'instrucció hauran d'inserir-se en unitats significatives i rellevants. Quan es produeix la instrucció directa es considera tota la persona, tota la paraula, tota la idea, tot el context de la instrucció. Enfront d'ells, la postura atomística posa l'èmfasi en "estratègies eficaces" específiques, com l'entrenament atribucional. Ambdós enfocaments han de ser entesos com a complementaris.

3. La tercera té a veure amb els problemes de la definició de dificultat d'aprenentatge, problema que sembla tendeix cap al consens, romanent en la llei americana la definició de la USOE de 1977, tot i que pares i professionals empren com a referent la del NJCLD de 1988.

El terme DA específica vol dir que un trastorn en un o més del processos psicològics bàsics implicats en l'ús i l'adquisició del llenguatge, parlat o escrit, que es pot manifestar en una habilitat imperfecta per escoltar, parlar, llegir, escriure, lletrejar o fer càlculs matemàtics. El terme inclou condicions tal com handicaps perceptius, lesió cerebral, disfunció cerebral mínima, dislèxia i afàsia de desenvolupament. El terme no inclou dèficits visuals, auditius o motòrics, retard mental o alteracions emocionals, desavantatges culturals, ambientals o econòmiques. (USOE, 1977, 65083)

Així, en ambdues definicions, es confirma la insistència de la irrellevància del QI per al diagnòstic de les DA. Altra il·lustració és el debat sobre la inclusió o no de les persones "varietat jardí", de les persones amb "diversitat d'aprenentatges i/o amb necessitats curriculars o en la resposta a protocols validats de tractament".

4. La quarta característica fa referència a la millora metodològica i a l'augment de la validesa externa en les investigacions sobre dificultats d'aprenentatge. En general, tot i amb la gran quantitat d'investigacions realitzades durant els anys setanta i vuitanta sobre dificultats d'aprenentatge, es troben a faltar dades bàsiques com la descripció de la població i procediments de mostreig, entorns, tractaments, criteris diagnòstics utilitzats, mesures, procediment seguit, tot això de forma detallada per poder ser replicades o validades externament. Segons el Research Committee of the Council for Learning Disabilities els informes d'investigació han de contenir almenys set aspectes per poder ser validats externament i ser replicades en relació amb les descripcions de les mostres de subjectes:

- a) Grandària de la mostra.
- b) Nombre de subjectes masculins i femenins.
- c) L'edat.
- d) La raça.
- i) El nivell socioeconòmic.
- f) El nivell intel·lectual.
- g) El nivell d'assoliment.

5. La cinquena característica fa referència a les diferències de DA segons el cicle vital:

- Entre els infants es consensua la identificació dels processos fonològics com el nucli del problema de les DA de lectura i escriptura.
- En els adolescents entorn de la importància de la instrucció estratègica com a eficaç.
- Entre els adults no existeix un camp d'investigació convergent que doni unitat a les característiques d'aquestes persones. No obstant això, estudis com el de l'"ansietat davant les matemàtiques" i estudis sobre les característiques de personalitat i

adaptació psicosocial, o l'anàlisi de les característiques entre adults que aconseguen les fites establertes i esperades, és el que pot ajudar al coneixement de les variables determinants de l'èxit i ser-ne objecte d'instrucció efectiva.

Evolutivament, cal remarcar que un dels canvis que s'han anat operant ha estat el pas fonamental des d'una hipòtesi perceptiva de les DA a una hipòtesi lingüística, emfasitzant els problemes de processament fonològic, o d'altres problemes morfològics i fins i tot sintàctics com a origen de les DA de la lectura i, per extensió a l'àmbit general, donat el gran percentatge de DA en la lectura i/o escriptura.

Igualment, caldria relatar el canvi substancial des d'un moviment centrat en la provisió de serveis d'educació especial per a un grup creixent d'infants en els orígens del camp, a una disciplina científica, que les investigacions tant bàsiques com aplicades, han crescut de forma significativa i on les perspectives multidireccionals, multidisciplinàries i fins i tot multiparadigmàtiques són profuses.

Després de tenir coneixement sobre el debat existent, el que cal és veure com s'intenta resoldre aquest en l'actualitat, amb la presentació de la **definició més consensuada** entre qui s'ocupa d'estudiar i intervenir amb les DA:

I. Dificultat d'Aprenentatge (DA) és un terme general que es refereix a un grup heterogeni de trastorns: en el lletreig, en la lectura, en l'aprenentatge no verbal, en les matemàtiques; en general, o en el context dels trastorns del desenvolupament i en relació a l'avaluació i instrucció estratègica.

II. El terme genèric DA, inclou dificultats significatives en l'adquisició i l'ús de l'escolta (recepció), la parla, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Rourke i col. (1992,1993) parlaria de les dificultats amb predomini en l'àrea verbal enfront de les DA amb predomini en les àrees no verbals.

III. Són dificultats intrínseques a l'individu i se'ls suposa una disfunció del sistema nerviós central (matisant molt el factor d'intrínsec). Aquesta idea és defensada pels neuropsicòlogics/ i genetistes.

És molt significatiu el model de Uta Frith (1991) aplicable als diferents trastorns del desenvolupament. Podem trobar un marc teòric compartit en tres nivells causals o

explicatiu del problema: un primer nivell, que és el nivell biològic, on s'assumeixen disfuncions cerebrals de base. Un segon nivell, el cognitiu -incloent l'emocional- on poden donar-se dèficits processals tal com els dèficits fonològics o el pobre coneixement grafema-fonema. I un tercer nivell, el conductual, que és on hi ha una enteniment majoritari en la identificació de les persones amb dificultats d'aprenentatge i que es correspondria amb les manifestacions de dificultat en l'aprenentatge del llenguatge, lectura, escriptura, matemàtiques. Aquest model en tres nivells inclou una relació causal complexa i en cadascun dels nivells la influència de l'entorn interactuant i particularitzant.

IV. Les dificultats d'aprenentatge poden ser un fenomen que al llarg del cicle vital de les persones, pel que no es pot parlar només d'infants amb DA, sinó també d'adolescents i adults amb dificultats d'aprenentatge i que cal considerar per a la provisió de serveis i suports.

V. Els problemes en les conductes autoregulatories, en la percepció social o en la interacció social poden aparèixer entre les persones amb dificultats d'aprenentatge, però no constitueixen en si mateixos un problema d'aprenentatge. Això ajuda a diferenciar les dificultats d'aprenentatge dels trastorns amb dèficit d'atenció amb hiperactivitat, per exemple.

VI. Encara que s'admeti el diagnòstic de la concurrència entre dificultats d'aprenentatge i altres discapacitats com deficiències sensorials, retard mental, trastorn emocional o amb condicions extrínseques com diferències culturals, inadequada o insuficient instrucció, etc., les dificultats d'aprenentatge no són degudes a aquests factors.

En els sis punts anteriors es recull l'essència del que podem entendre per dificultat d'aprenentatge des d'un enfocament fonamentalment educatiu i per a la presa de decisions pel que fa a la provisió de serveis escolars.

Aquesta definició no governamental va gaudir del suport de la majoria de les organitzacions de professionals i científiques implicades en els temes d'educació especial a Amèrica del Nord.

Una altra qüestió recollida per aquesta definició consensuada és que es precisa el concepte de dificultats significatives, enfront d'altres termes com el de discrepància

entre la capacitat (intel·ligència) i el nivell en llenguatge, lectura, escriptura o matemàtiques. El problema de l'ús de fórmules de discrepància per a definir les DA ha estat molt controvertit i ha donat lloc a moltes investigacions.

La qüestió del terme d'exclusió (les dificultats d'aprenentatge no han de ser fruit de la deficiència mental, o de l'absència d'escolarització o de problemes emocionals) queda molt matisat i es pot donar el cas, com de fet ocorre, de concurrència de dificultats d'aprenentatge i altres trastorns del desenvolupament, de la personalitat o de la conducta. Entre les exclusions estan les habilitats socials, en contra de la inclusió de les mateixes per la Interagency Committee on Learning Disabilities (1987).

Un dels debats més interessants, i encara vius, dins el camp de les dificultats d'aprenentatge, és **el paper que juga la intel·ligència**, tal com la mesuren els tests psicomètrics en el diagnòstic de les DA. La identificació de les mateixes es basa en la presència de dificultats significatives, i una discrepància aptitud-assoliment, aquest debat és un cercle viciós. Quan això es planeja, es poden establir les discrepàncies aptitud-assoliment de moltes maneres i que es poden sintetitzar en quatre:

I. La desviació del nivell de grau.

II. L'ús de fórmules d'expectància, sigui el nivell i grau esperat, o bé sigui el nivell de grau observat.

III. Les diferències en puntuacions típiques simples.

IV. L'anàlisi de regressió típica.

Berninger i Abbott (1994) arriben a proposar la recerca de dos tipus de determinants en les DA:

- Les influències genèriques.
- Les ambientals de forma interactiva, tal com:
 - La preparació inadequada dels mestres en mètodes instruccionals o en la comprensió dels límits neuroanatòmics.
 - L'absència de recursos financers per individualitzar l'educació.
 - El fracàs en la disseminació de les investigacions bàsiques.

- La manca d'investigacions adequades sobre mètodes instruccionals eficaços.

Des d'aquest plantejament, només s'assumiria l'etiqueta de dificultats d'aprenentatge quan, intentats els protocols validats d'instrucció per a aquest tipus de persona, es produeix un fracàs en els mateixos, pel qual no seria possible diagnosticar les DA, sinó després d'un procés instruccional.

Estudis molt seriosos conduïts per Algozzine i col. (1995) han mostrat que l'ús dels tests psicomètrics de la intel·ligència són, sens dubte, insuficients per a l'obtenció del diagnòstic diferencial, per exemple entre alumnes amb DA i els que obtenen un baix rendiment.

El Board of Trustees of the Council for Learning Disabilities s'oposa a l'ús de les fórmules de discrepància per determinar l'elecció de serveis per a les DA perquè:

- 1 . Tendeixen a centrar-se en un sol aspecte de les DA (p.ex. lectura, matemàtiques,...) i s'exclouen altres tipus de DA.
- 2 . No sempre hi ha disponibilitat d'instruments d'avaluació adequats tècnicament i apropiats a l'edat per a totes les àrees d'execució, sobretot per a prescolar i edat adulta.
- 3 . Les fórmules de discrepància poden produir conclusions inexactes al basar-se en instruments fretuosos de fiabilitat i validesa adequada.
- 4 . Pot ser que persones amb puntuacions en els tests d'intel·ligència baixes i que presentin una DA no compleixin el criteri de discrepància amb les conseqüents implicacions a l'hora de gaudir de la provisió de serveis, o la seva sortida dels mateixos tot i necessitar-los. En aquest cas el BTCLD fa les següents recomanacions:
 - S'ha de suprimir l'ocupació de fórmules de discrepància a l'hora de determinar l'elecció de serveis per a les persones amb DA.
 - El diagnòstic i l'avaluació comprensiva, duta a terme per un equip multidisciplinari, ha de substituir les fórmules de discrepància. Així realment s'estaria assumint la definició de la National Joint Committee on Learning Disabilities.
 - El diagnòstic i l'avaluació comprensives han de consistir en l'avaluació de totes les àrees o DA identificades per mitjà de regulacions establertes per consens.

- S'han de proveir programes i serveis alternatius per als estudiants diagnosticats erròniament com DA, amb la finalitat de situar-los en l'entorn menys restrictiu possible.
- Quan és exigible per les administracions respectives l'ús de fórmules de discrepància aptitud-assoliment, aquestes s'han de confrontar amb els criteris professionals i sempre considerant les fórmules de discrepància com un criteri més, però mai l'únic per decidir si una persona presenta, o no, una DA.
- Quan no hi hagi més remei que utilitzar les fórmules de discrepància, entre les millors estan les que utilitzen puntuacions típiques graduades de regressió en conjunció amb normes locals o estatals, ja que presenten el menor error.

Una vegada exposat el debat sobre les diferents característiques que Torgersen (1993) ja plantejava, s'intentarà donar resposta a les diferents preguntes formulades al principi d'aquest apartat. Tot i que són simplificacions, l'objectiu de donar una resposta concreta és aclarir quina perspectiva conceptual s'adopta durant la recerca.

1 . Quins infants són considerats amb dificultats d'aprenentatge? Com s'identifiquen? Cal comprovar si té alterades les habilitats específiques associades a cada una de les tasques: lectura, escriptura... Aquestes habilitats són exposades a partir de la teoria de l'expert, la qual recull aquells processos que es posen en acció pel bon desenvolupament i també per a l'adquisició de certs aprenentatges. Així, es considera DA un infant sense dèficit intel·lectual però amb obstacles a l'hora d'aprendre certes àrees.

2 . Quin és l'origen de la DA, és endogen o exogen? Es considera la interacció de l'individu amb l'entorn de cada domini.

3 . Què passa amb els processos i la discrepància amb els resultats que se n'obtenen? Els alumnes amb DA presenten discrepància entre el que s'espera de les seves capacitats i els resultats que se n'obtenen. Aquests infants tenen alterats els processos específics de cada tasca (reconeixement de les paraules, distinció figura-fons) enfront dels alumnes anomenats "varietat jardí", els quals no presenten discrepància i tenen afectats els processos bàsics de l'aprenentatge (memòria, atenció, percepció...)

4 . Com cal intervenir: a nivell curricular o específic? S'opta per a la combinació i integració del tractament curricular i l'individual.

5 . Quina és l'evolució, el pronòstic, d'una DA? Les DA, tot i ser considerada la tendència a la cronicitat, es contempen com a dificultats i no com a trastorns. És a dir, són obstacles a l'aprenentatge que poden ser superats sempre i quan es posin els mitjans (materials, personals, organitzatius...) que calen per resoldre'ls.

6 . Hi ha diferents subtipus de DA? Fer un llistat de DA és una tasca molt flexible i respon sempre als criteris que s'adpotin: selectiu, acadèmic, evidència d'una lesió neurològica...

Llavors, la postura que es pren és la d'acollir-nos a les necessitats de l'etapa històrica que ens toca viure i renunciar a teories globals. Així, durant la investigació, es limita el concepte sobre les dificultats que han estat estudiades àmpliament: la lectura, l'escriptura i el pensament matemàtic.

2.2. EL NAIXEMENT I LA INFLUÈNCIA D'UN NOU CAMP: LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS.

Durant els darrers anys s'ha produït un canvi en la forma de tractar l'educació de les persones amb algun tipus de dificultat o limitació.

Com s'ha exposat, en els seixanta, i especialment a partir dels setanta, s'inicia un procés de canvi afavorit per un conjunt de tendències:

- Canvi en la concepció del trastorn: del dèficit amb perfil clínic estable, a dèficit segons la resposta educativa.
- Es dona major importància als processos d'aprenentatge de l'alumnat amb dificultats.
- Desenvolupament de mètodes d'avaluació i diagnosi centrats en els processos d'aprenentatge i les ajudes necessàries.
- Qüestionament d'una educació paral·lela fora del sistema ordinari pels escassos resultats i per la poca capacitat d'integració.
- Desenvolupament d'una visió comprensiva de l'escola normal.
- L'existència de fracàs escolar vinculat a causes socials, culturals, educatives que han portat a replantejar els límits de la normalitat, el fracàs i les deficiències.
- Increment d'experiències positives d'integració.
- Major sensibilitat social a l'educació plantejada en termes integradors.

L'informe Warnock, elaborat al Regne Unit el 1974, és el primer document oficial on es pren com a referència el concepte de nee i la nova visió que suposa en el tractament de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

L'any 1978 a Anglaterra un comitè d'experts (Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People), presidit per Mary Warnock, va introduir el concepte de necessitats educatives especials, el qual va provocar uns nous plantejaments i una nova concepció de l'Educació Especial.

L'Informe Warnock planteja, en primer lloc, les finalitats de l'educació, assenyalant que aquestes són les mateixes per a totes les persones independentment de la situació i condicions que es trobin. Per a aconseguir aquests objectius es requereixen unes

determinades ajudes pedagògiques (personals, materials o tècniques), encara que hi ha alumnes que precisen altres ajudes més específiques i, tal vegada, menys freqüents, per aquest motiu, reben el nom de necessitats educatives especials.

La definició que va formular l'Informe Warnock descriu les necessitats educatives especials com aquelles que requereixen:

- a) La dotació de mitjans especials d'accés al currículum mitjançant un equipament, unes instal·lacions o uns recursos especials, la modificació del medi físic o unes tècniques d'ensenyament especialitzats-des.
- b) La dotació d'un currículum especial o modificat.
- c) Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional en els quals es desenvolupa l'educació.

Mitjançant aquesta exposició l'informe rebutja el model tradicional d'Educació Especial, així com la classificació entre dos tipus d'infants, uns deficientes i uns altres no deficientes, que justificava la necessitat de dos tipus d'ensenyament diferents.

D'aquesta manera, segons García Pastor (1995), el concepte d'Educació Especial ha d'estendre's i abastar totes la necessitats que pugui tenir l'alumnat, de forma temporal o permanent, al llarg de la seva escolaritat, per a adaptar-se al currículum ordinari. En aquest sentit un 20% de la població escolar presenta dificultats per a aprendre i requereix unes ajudes específiques, percentatge molt superior al 2% de l'alumnat, al qual anteriorment es feia referència en Educació Especial.

Una altra de les característiques més destacables derivades d'aquest nou concepte és la seva relativitat i interactivitat, ja que la necessitat de l'alumnat no està determinada, únicament, per la seva discapacitat o dificultat en l'aprenentatge en un moment determinat del seu desenvolupament, sinó també, pel context social i escolar en com rep l'atenció educativa. Per aquest motiu, l'èxit de la resposta a les diferents demandes dependrà, d'una banda, dels recursos de què disposi l'escola, per una altra, de les actituds i l'experiència dels docents i, finalment, del concepte d'escola que s'hagi adoptat. Així, García Pastor (1995, 43) afirma que per al Comitè:

...era necessari expressar clarament que la integració havia de ser un principi que no ha centrar-se en el nen, sinó establir una nova relació entre l'infant i la seva educació, expressant les seves necessitats. De tal manera, satisfer les seves

necessitats hauria de ser convenient i fer-ho, a més, sobre la base d'una resposta educativa integrada.

Tot i els avantatges i els significatius canvis produïts gràcies a l'aportació de l'Informe Warnock, existeixen crítiques i discussions entorn de l'acceptació del concepte de necessitats educatives especials.

Un resum d'aquestes interpretacions i anàlisi més crítiques es palesa amb la visió de Vlachou, (1999, 44-53), ja que afirma que:

- El terme *nee* és un mecanisme per percebre els/les alumnes amb *nee*, no com a un indicador que el sistema no funciona, sinó com a alumnes amb «necessitats especials».
- Necessitats s'identifica amb dificultats i, immediatament, serveix per legitimitzar un currículum especial per a aquests alumnes.
- «Tenir dret no és el mateix que necessitar», aquesta premissa s'ignora.
- Necessitar un currículum complementari significa que l'educació no és construïda per incloure tots els infants. La integració es presenta sols per aquells alumnes amb necessitats especials, posant l'èmfasi en el fracàs de l'alumne/a i no en el sistema que no dóna una resposta a aquestes necessitats.
- El terme *nee* és tan ampli, extens i vague que té diferents significats depenent del context en el qual s'empra. A més, sol ser una categoria per emmascarar i aglutinar diferents alumnes amb deficiències. Llavors, esdevé una eina homogeneïtzadora.
- El terme proposat per Warnock des d'un vessant positiu, ha esdevingut en perpetuador d'una pràctica educativa exclusiva, ja que la llei que se'n derivà -Llei d'educació de 1981 a Anglaterra (CHM, 1982, 6-7)-ens diu que «un alumne amb *nee* pot ser exclòs de l'educació ordinària si no es poden oferir, per qualsevol motiu, els recursos estimats necessaris»
- La integració, així, sols depèn dels recursos i personal especial que es disposi dins els centres ordinaris. (Argument econòmic)
- A l'informe s'estableix una clara diferència entre els infants ordinaris i els infants especials.

- L'informe s'elaborà i va patir les conseqüències d'una crisi econòmica. Així, dins tota crisi, el primer que perilla és el fet de veure la integració com a alternativa barata a l'educació especial (manteniment dels centres específics).
- S'ha criticat l'informe per divorciar la integració dels alumnes amb nee d'aquelles polítiques que afecten significativament l'educació de tots els infants.
- Ha estat criticat per perpetuar i enfortir el professionalisme: no atorga als professors la suficient credibilitat com per atendre les necessitats dels alumnes i crea la figura del professor de suport (altra divisió).
- Darrera tot plantejament, i també de l'informe, hi ha un conflicte entre la ideologia igualitària sobre la integració de tots els infants en les mateixes escoles i la necessitat de separar aquells que poden resultar problemàtics.

Marchesi i Martín (1990) sintetitzen aquestes veus crítiques en els següents quatre grups:

- Aquells que consideren que és un terme excessivament vague i que remet constantment a nous conceptes per a la seva adequada comprensió. Assenyalen que la seva utilització és una mica retòrica, ja que no s'indiquen els mecanismes o sistemes per a detectar qui necessiten educació especial, com a conseqüència els seus avantatges educatius són escasses.
- Altres es refereixen a la seva excessiva amplitud, ja que progressivament abasta una major població (dificultats d'aprenentatge en la secundària, rendiment superior...), d'aquesta manera, cabria preguntar-se com és la utilitat de la nova terminologia si la majoria d'alumnes ja s'hi troben a dins.
- Un tercer bloc de crítiques es troba en els quals consideren que les necessitats educatives especials no diferencien entre aquells problemes que són directa responsabilitat del sistema educatiu, d'aquells altres que es produeixen en àmbits d'experiència diferents (família, classe social, minoria ètnica...) pot succeir que molts infants tinguessin necessitats especials sense que això suposàs que aquestes hagin de ser educatives.

- Finalment, aquells que acusen a aquest concepte de tractar de presentar una imatge massa optimista de l'educació especial, com si suprimint el nom les deficiències fossin menys greus, com si, centrant els problemes en l'escola i en els recursos, fora possible garantir el ple desenvolupament dels alumnes en condicions normalitzadores.

També es pot establir altra crítica dirigida directament als plantejaments del concepte en qüestió, es tracta de l'establiment de noves classificacions amb les quals es pot, encara sense voler-ho, tornar a catalogar i etiquetar l'alumnat. Amb la intenció de contrarestar aquest inconvenient, es plantegen noves classificacions més funcionals i amb una base essencialment curricular, de les quals es destacaria la desenvolupada a partir d'un estudi realitzat a Escòcia denominat Progress Report, citada per Ruiz (1996):

1. Dificultats causades pel fracàs en el domini de les primeres capacitats bàsiques (processos cognitius bàsics) de llengua i del càlcul.
2. Dificultats en la formació de conceptes i processos intel·lectuals superiors.
3. Dificultats suscidades per la terminologia i altres exigències del llenguatge acadèmic.
4. Dificultats per una inadequada metodologia: falta de ritme/diferenciació adequats, falta d'ocasió per a la revisió i falta de temps per a una discussió autèntica entre professor i alumne.
5. Dificultats causades pel fracàs per a dominar tècniques d'estudi.
6. Dificultats per mor de l'absentisme escolar, el canvi de professors i la falta de professorat en jornades escolars.
7. Dificultats procedents d'una acumulació de treball i una supervaloració de l'alumne en relació a la seva maduresa i les seves possibilitats.
8. Dificultats com a conseqüència de la desconexió percebuda per l'alumne entre el que ha de fer en l'escola i la vida real.
9. Dificultats provocades quan l'ensenyament no s'efectua en la llengua nativa.

Si bé no poden oblidar-se aquestes objeccions, s'ha de reconèixer que més enllà del seu valor històric, el concepte de necessitats educatives especials ha estat essencial en les reformes educatives que persegueixen la integració de tot l'alumnat en un marc comprensiu. En aquest sentit Jiménez i Vilà (1999), consideren que el professor adquireix un paper molt més actiu i amb més possibilitats operatives, ja que ha de ser conscient que la seva acció de comprendre i articular l'entorn és determinant perquè les necessitats del seu alumnat es manifestin, s'intensifiquin, o es dilueixin. Aquesta situació obliga fer referència als recursos educatius que han de disposar els centres, Marchesi i Martín (1990) citen els següents:

1. Un major nombre de professors o especialistes.
2. Ampliació del material didàctic.
3. Supressió de barreres arquitectòniques i adequació dels edificis.
4. Preparació i competència professional del professorat.
5. Capacitat d'elaborar un projecte educatiu.
6. Realitzar adaptacions curriculars.
7. Adequar el sistema d'avaluació.
8. Suport psicopedagògic i materials adaptats.
9. Utilització de noves metodologies.

Segons aquests autors, la conjunció i complementarietat de tots aquests recursos permet que les necessitats educatives, una vegada detectades, siguin abordades d'una manera més eficaç.

Sota aquesta concepció, l'avaluació i la detecció de les necessitats especials és fonamental. La finalitat d'aquesta avaluació és la de conèixer els perfils evolutius dels infants, les seves limitacions, els seus retards (sent important determinar si existeix una causa orgànica, o ambiental en el dèficit), però, principalment, el més important és determinar el potencial d'aprenentatge i de desenvolupament de l'infant i, d'aquesta manera, determinar les ajudes educatives específiques que necessiten.

A manera de síntesi, es destacaria que el concepte de necessitats educatives especials trenca amb el paradigma deficitari, de connotacions medicopsicològiques, i dona pas a

actuacions purament educatives en l'atenció a l'alumnat amb discapacitats o amb dificultats en l'aprenentatge. Tots els alumnes tenen capacitats i necessitats educatives que l'escola, en el seu conjunt, ha de satisfer per a permetre'ls arribar als objectius, atenent a les seves motivacions, interessos i capacitats. En paraules de Pérez Castelló (1998, 96):

Les necessitats educatives especials representen un repte per a l'escola, que està obligada a buscar alternatives que la capacitin per oferir respostes idònies en cada cas concret, partint sempre del comú per a arribar a l'específic. Ja que aquestes necessitats no depenen només de les capacitats o interessos dels/de les alumnes, sinó que el propi procés d'ensenyament-aprenentatge, i tot el context educatiu, juguen un paper molt significatiu tant en la determinació de les necessitats com en l'elaboració de les respostes millor adaptades. El canvi radica a passar de tenir un problema individual i particular, a ser una demanda social que precisa suports i serveis que assegurin l'assoliment de les fins generals de l'educació a tots els alumnes.

Quan s'admet aquest discurs el primer canvi que s'ha de realitzar és per trencar amb els sistemes convencionals de diagnòstic i categorització, ja que no serveixen en els contextos d'atenció a la diversitat. Muntaner (2001) argumenta les raons d'aquest canvi:

- Diagnosticar comporta connotacions medicossistencials que fixen l'atenció en les dificultats i problemes individuals de cada alumne/a.
- Avaluar significa prendre decisions a partir d'una referència determinada, es pretén decidir i fonamentar el tipus i el grau de suport que l'alumne/a requereix per a progressar.

S'introdueix un interès pel context on es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge, doncs, no només s'han de conèixer les demandes de l'alumne, sinó també les possibilitats d'interacció que se li ofereixen. Aquest plantejament avaluatiu genera una demanda important al sistema educatiu: trobar les respostes i les actuacions necessàries perquè tots i cadascun dels alumnes aconseguixin la seva educació en les mateixes escoles.

Evidentment no es tracta d'un repte fàcil que ha recorregut, i encara ha de recórrer, un llarg camí. En aquest sentit, de forma gradual, s'ha anat construint una estructura, més

conceptual que pràctica, sobre la qual s'ha anat sustentant aquest procés educatiu (Illán i Arnaiz,1996)

En primer lloc, es reconeix l'existència d'un continu de diferències individuals. El fet de reconèixer que tots l'alumnat difereix al llarg d'un continu de característiques dóna pas a l'acceptació de l'heterogeneïtat intra i intercategories, és a dir l'existència de diferències individuals entre aquells/es alumnes que anteriorment haurien estat adscrits a una mateixa categoria deficitària. Conseqüentment, aquest plantejament afecta tot l'alumnat, amb o sense discapacitat i, per tant, les bases de la integració escolar afecten tot el sistema educatiu.

En segon lloc, es produeix un canvi de llenguatge. La integració ha provocat la difusió d'una terminologia més d'acord amb les pràctica que s'ha de realitzar en els centres, per aquest moti, abans s'ha justificat i desenvolupat en concepte de necessitats educatives especials.

En tercer lloc, es qüestiona l'homogeneïtat com a hipòtesi pedagògica, ja que la nova població escolar es caracteritza per l'heterogeneïtat. D'aquesta manera, la instrucció i l'organització en les aules s'ha de dur a terme respectant i combinant al màxim els objectius i processos comuns a cada grup sociocultural d'alumnes, amb les característiques individuals dels mateixos. En aquest sentit, Brownm Nietupski i Hamre-Nietupski (1976), manifesten la necessitat de passar de la lògica de l'homogeneïtat a la lògica de l'heterogeneïtat i argumenten les següents raons:

- a) La majoria dels entorns de la societat són fonamentalment heterogenis.
- b) Si es desitja que les persones discapacitades funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, és necessari que tantes experiències precedents com és possible representin un entrenament per a aquesta heterogeneïtat.
- c) L'escola, amb molta freqüència, es mou a partir de paràmetres de la lògica de l'homogeneïtat fins a extrems absurds.
- d) Possiblement de forma distreta, s'ha impedit que l'alumnat discapacitat i no discapacitat interactuàs i adquirís les habilitats, els valors i les actituds necessàries per viure en els entorns heterogenis dels adults.

Per tot això s'ha de passar, en l'educació escolar, de la "lògica de l'homogeneïtat" a la "lògica de l'heterogeneïtat".

En quart lloc, tots aquests canvis conceptuals, terminològics, d'acció educativa... requereixen un nou professional de l'ensenyament. Qualsevol intent de millora i canvi educatiu està en la manera que es defineixi i en com es desenvolupa per part del professorat, i en la formació que aquest adquireix. Cal també referir-nos al procés que s'ha portat a terme des de les distintes polítiques educatives. En aquest sentit, Pérez de Lara (1994), exposa alguns dels obstacles que ha trobat l'administració: la dificultat per desmuntar el subsistema de l'educació especial, la falta de recursos, conseqüència dels problemes econòmics per a donar respostes de qualitat a certes necessitats educatives especials i, finalment, la dificultat per a remoure certes actituds acomodades de l' "status quo".

Per tots aquests obstacles, esdevé necessari parlar de la distància entre les pràctiques i les necessitats que es viuen cada dia a les aules i les exigències i normatives que des de l'administració s'estableixen.

2.3. LA DISTÀNCIA ENTRE EL DISCURS OFICIAL, LEGISLATIU I LA QUOTIDIANEÏTAT

La integració quant a procés ha pres el llenguatge de la retòrica; mentre que el llenguatge ha canviat, els mateixos grups de professionals estan fent les coses que feien abans que el terme "integració" fóra moneda d'ús corrent... Per dir-ho sense circumloquis, els infants amb nee encara reben una educació inferior, i encara que la retòrica sobre integració com a procés pot servir per a enfosquir o mistificar aquest fet, la realitat segueix sent la mateixa" (Oliver, 1992, 23)

El primer que cal posar de manifest és que els infants amb dificultats d'aprenentatge no són subjectes considerats per la llei, ja que es considera que el terme necessitats educatives especials també els acull i empara en aquest nivell.

El que succeeix a la realitat estudiada és el següent:

Si s'ha concedit al centre el Programa d'Integració, el qual duu inherent la dotació de recursos (p.ex. permet tenir un/a professor/a de suport per atendre les nee dels/de les alumnes) que, una vegada avaluats/des i diagnosticats/des, compleixin els criteris establerts per entrar a formar part d'aquest programa.

La primera afirmació que es fa al respecte és que, els/les, que per tenir nee i complir els criteris establerts per l'administració, són objecte de diagnòstic i de la seva consegüent classificació i etiquetatge, també contribueixen a justificar la figura del professor/a de suport que s'ha facilitat al centre.

Aquesta doble funció del diagnòstic, entès com la passació de certes proves "objectives" per obtenir uns resultats que demostrin un nivell intel·lectual per sota del 85%, anul·la per complet i desacredita el concepte establert a nivell teòric de "alumne/a amb nee". No s'entén el concepte de nee com un continu de necessitats i de prestació d'ajudes, ja que només es consideren alumnat amb nee aquell que, a partir dels resultats obtinguts en una/es prova/es objectiva/es estipulada/es per l'administració, donen resultats inferiors a 85. Per consegüent, a tot l'alumnat amb algun tipus de dificultat centrada en l'adquisició d'un aprenentatge en concret, no se'ls assegura un suport per superar la seva dificultat, perquè no entren en el grup d'alumnes del programa d'integració.

A altres, aquell alumnat etiquetat pel centre haurà d'anar a l'Institut Balear d'Assumptes Socials per obtenir el certificat de minusvàlua que serà el que realment serveixi per justificar el programa d'integració a l'escola.

Fruit d'aquesta situació, l'equip educatiu es pot plantejar dues vies alternatives:

1. Complir l'exigència de l'administració i presentar els diagnòstics fets per justificar la dotació de recursos per atendre les nee dels/de les alumnes del programa d'integració, l'elaboració dels quals correria a càrrec del centre, ja que l'EOEP no estava disposat a donar cap ajuda.

2. O, contràriament, avaluar a tot l'alumnat amb algun tipus de necessitat per establir el nivell de competència curricular i així poder programar activitats i intervencions adaptats el seu nivell i forma d'aprendre,... i presentar dits informes a l'administració sense un dictamen tancat i definitiu.

Primerament, la tendència espontània pot ser la d'optar per la primera via, basada en la por i respecte a les institucions "educatives" "superiors". Però, a partir de la reflexió sobre les possibles conseqüències negatives que pot arribar a tenir un dictamen per justificar un recurs, pot decidir-se establir una actitud de resistència vers les demandes de la inspecció i continuar amb el procés d'avaluació iniciat.

El fet de pensar que un dictamen on apareix l'etiqueta de "alumne amb nee", s'identifica amb alumne/a amb un quocient intel·lectual per sota de la mitjana establerta per a la seva edat. És a dir, alumne/a amb nee és el mateix que "alumne/a amb deficiència mental".

Aquesta reflexió sobre el concepte d'alumne/a amb nee va més allà al pensar en les conseqüències de l'etiquetatge en la família i en possibles canvis de centre.

L'existència de confusions importants en les figures que, en teoria, representen l'estipulat administrativament, no pot assumir-se i atorgar-se pels centres escolars.

Sols amb una actitud clara i posicionada, basada en el concepte establert de nee, es pot fer entendre a les institucions administratives que no és necessari presentar un informe on es dictamini un Q.I. Més aviat, esdevé prioritària la necessitat de tenir avaluat l'alumnat en funció del seu estil d'aprenentatge i del nivell de competència curricular, però es descarta l'exigència de tenir la certificació de l'IBAS per formar part del

programa d'integració i tenir així assegurada l'atenció a les necessitats que presenta l'alumne/a.

Tot aquest procés presenta diverses conseqüències que, una vegada més, repercuteixen negativament sobre els/les alumnes amb nee, ja que no poden gaudir de més recursos aquells/es alumnes que, tal i com exposa Rigo (2002) s'apropen més a la normalitat que es dicta des de l'administració.

3. DE LES DIFICULTATS D'APRENTATGE A LES DIFICULTATS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT.

Al llarg d'aquest capítol es pretén descentrar l'anàlisi abans focalitzat en les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat. Tot i que aquest primer eix és el que mobilitza el procés de recerca que es presenta a continuació, el que és objecte d'anàlisi són els factors que es consideren facilitadors de la intervenció, des d'una vessant més de caire contextual i amb més coherència amb el plantejament que s'assumeix durant la investigació. Un dels principis assumits i que es creu que facilita el tractament de les DA, és que aquestes són responsabilitat de tots els agents educatius que intervenen en el procés evolutiu d'una persona.

Per aconseguir la coresponsabilitat en els centres, cal parlar de canvi per a la millora de l'escola, de les eines que es consideren que poden conduir cap a la innovació, és a dir, de l'assessorament i de la formació, però també de les famílies com a entorn clau per al desenvolupament i educació dels infants, així com per al bon funcionament dels centres escolars.

3.1. EL CANVI I LA INNOVACIÓ A L'ESCOLA: CAP A ESCOLES EFICACES PER A TOTS

Quan s'ha de fer front a situacions complexes i incertes -com sens dubte ho és haver de desenvolupar una programació didàctica amb un grup d'alumnes diversos pel que fa a nivells de capacitat, motivació o condicions personals - no serveixen, **no funcionen**, les **rutines preestablertes** (per exemple, la mateixa programació que es repeteix cada any); no serveixen els **esquemes de raonament deductiu** (per exemple, «tots els adolescents són iguals i només volen...»); no serveixen les **respostes preconcebudes** (per exemple, «quan els alumnes tenen dificultats amb aquest contingut el que cal és...») i **no n'hi ha prou amb la pròpia capacitat** (per exemple, «aquesta situació la puc resoldre perfectament sol»). (Echeíta, 1998, 13)

La necessitat de canvi esdevé una realitat a les escoles actuals. Però, a què es fa referència quan es parla de canvi i d'innovació a l'escola?

Tot i la importància del tema -quines escoles funcionen amb eficàcia?, com engegar propostes de canvi?, per què les escoles canvien poc...?, es conclou que aquest no és un tema fàcil de plantejar. De fet, són molts els factors que intervenen i que compliquen qualsevol sistematització que es vulgui fer.

Existeix, en primer lloc, la dificultat de consensuar un mateix sentit o una definició, per mor de l'ambigüitat i superposició dels termes que s'empren. Els conceptes d'eficàcia, de qualitat i de millora, en el camp educatiu, depenen de cada context sociohistòric i van evolucionant al llarg del temps.

El terme *eficàcia* inclou, per exemple, una dimensió individual (assolir un ampli ventall d'èxits acadèmics, incrementar el coneixement, les habilitats bàsiques, l'autoconcepte...) i una de social (satisfer les necessitats del mercat laboral, fomentar l'equitat social, ...).

Eficàcia i *qualitat* no sols els entenem com a conceptes lligats al producte, sinó sobretot al procés i a l'atenció a la diversitat, ja que impliquen millorar les condicions organitzatives i relacionals que afecten la qualitat de l'experiència escolar de tots els seus membres, a més de millorar les condicions de treball del professorat.

Qualitat educativa i atenció a la diversitat no només són idees antagòniques, sinó que formen part d'un mateix fil conductor: un centre que té cura que tots els seus alumnes aprenguin en la mesura de les seves possibilitats, és un centre que reflexiona sobre les seves pràctiques educatives, que innova, i això comporta necessàriament un centre de qualitat. (Monereo, 1998)

Ambdós conceptes ens fan pensar en modificacions dins l'escola, on l'esforç sistemàtic i sostingut, orientat a canviar les condicions d'aprenentatge i les condicions internes en els centres, en són indicadors bàsics.

D'altra banda, el concepte *innovació* no sempre representa una millora i, sovint, s'uneix erròniament a un desenvolupament espontani del propi centre, sense planificació prèvia i sense cap tipus de seguiment.

A partir d'alguns trets definitoris que posa de manifest la bibliografia sobre el canvi i sobre la millora de les escoles (Fullan 1991; Ainscow i Hopkins, 1994; Nieto Cano, 1993; Unesco, 1995; Bolívar, 2000)¹, en aquests moments se sap que:

1. **Millora i aprenentatge** són processos paral·lels. Es millora quan s'aprèn a analitzar la pròpia realitat de forma diferent, quan s'empren estratègies conegudes de manera diferent, o quan es fan servir noves tècniques...
2. El **canvi** és el resultat d'un procés i no un fet puntual; de fet, la bibliografia ens parla d'uns terminis temporals que oscil·len entre els 5 i els 8 anys. A més, trobam una línia «agnòstica» respecte al canvi que ens diu que, malgrat que les *coses* canvien, tot continua igual. El canvi pot esdevenir com una simple qüestió de maquillatge, d'entrar dins la moda que crea cada moment històric.
3. El canvi pot crear confusió, pot *ferir* els professionals, perquè implica generar una revisió d'allò que sempre havien fet servir i posa en crisi el propi autoconcepte professional. Per aquest i altres motius, la gent, per tendència, es resisteix a canviar.
4. Els centres escolars són essencialment conservadors i contradictoris quant als mitjans i les finalitats que persegueixen.
5. Per millorar, necessitam un projecte abans de començar, si volem en podem fer una avaluació i reflexió conjunta.
6. Cada persona és un agent potencial de canvi. Per això, les estructures de suport al canvi han de ser obertes, perquè sovint el professorat canvia per imitació i aprenentatge dels companys de feina. Així, **és molt difícil aconseguir la implicació de tothom.**
7. La majoria dels professionals prefereixen **canvis petits**, entenedors i al seu abast, però sobretot que repercuteixin en els aprenentatges de l'alumnat.

¹ Sobre el tema del canvi per a la millora de l'escola, vegeu-ne: Fullan, 1991; Ainscow (2001); Carbonell (2001); Santos Guerra (2000); Darling-Hammond, L. (2001); Bolívar (2000); Contreras (1991); Sancho (2001)

8. La implicació dels professionals no sorgeix de forma natural. Cal invertir temps i esforços en l'etapa de **motivació i sensibilització**.
9. De vegades, els canvis prescrits des de l'administració actuen de motor del canvi intern; però no basten.
10. La millora inclou diverses fases (sensibilització, motivació, planificació, actuació, avaluació i difusió) que no es produeixen de forma lineal ni espontània.
11. La millora inclou diverses dimensions: la *pedagogicodidàctica* (conjunt d'activitats organitzades de l'escola, dirigides pels professors o per altre personal orientades a la consecució de les fites educatives de l'alumnat. L'*organitzativa* (que inclou: l'organització del centre: estructura grupal i departamental, divisió de tasques, processos de presa de decisions, relacions amb les famílies, clima escolar, ...; la plantilla del professorat: selecció, adjudicació de les places, mobilitat...; el desenvolupament professional del professorat: formació contínua, evolució de la carrera, sous i incentius,...; els mètodes de suport al professorat: supervisió, facilitació, avaluació... ; el finançament: assignació i prioritats de pressupost; la infraestructura; la utilització del temps (horaris, períodes de temps lliure). I la *curricular* (que considera des del procés d'elaboració del Projecte Educatiu de Centre, fins a les programacions d'aula de cada un dels docents).
12. No tots els centres tenen disponibilitat pel canvi, ja que aquesta és una metacapacitat consistent en l'habilitat d'un centre educatiu per millorar per si mateix tant la seva capacitat organitzativa com la pedagogicadidàctica, sense excloure el suport extern, però sota la iniciativa i control del mateix centre.

A més de tots els aspectes presentats, depèn molt de la història prèvia d'èxits o fracassos en relació als projectes d'innovació. En aquest punt, cal considerar:

- L'autodiagnòstic del funcionament del centre i de l'aula. És a dir, la capacitat per diagnosticar i definir els problemes i el control sistemàtic de la solució.

- La recerca d'informació i de recursos externs i interns a l'escola per tal de planificar les solucions als problemes, o per reduir els neguits o les incerteses detectades, decidint com aconseguir informació i quines passes són necessàries.
- La mobilització de les accions per solventar els problemes. És a dir, l'ús de capacitats per dur a terme plans d'acció i per prendre decisions.
- El control dels punts anteriors i de tot el procés. La capacitat d'observar si s'ha fet el diagnòstic correcte, si s'ha obtingut la informació necessària, etc.

Aquestes dotze afirmacions es fonamenten en el concepte de canvi entès com a modificacions de la pràctica educativa que pretenen dur cap a la millora de les intervencions que s'estan duent a terme en els centres. Aquests processos de millora, segons Austin i Reynolds, 1990, Coleman i Collinge, 1991; Fullan, 1985; Hopkins, 1990, volen conduir cap al concepte d'escoles eficaces on es conjuguen les següents condicions internes, la qual cosa deixa presentar-les com a factors que intervenen en la millora de l'escola:

1. Autonomia i gestió local. És important el marge de control que té cada escola sobre el seu propi destí, deixant que el professorat assumeixi la responsabilitat de planificar el seu currículum.
2. Fort lideratge instructiu. La figura del director escolar -o d'altres líders formals o informals- supera la mera funció instructiva. És important l'activa implicació en el control de les activitats i una visió clara sobre el paper de l'escola.
3. Estabilitat del professorat. Aquest fet possibilita el treball cooperatiu i una línia d'ensenyament discutit i consensuat.
4. Organització i articulació curricular i instructiva. Definició clara dels objectius i de les expectatives escolars. Consens i compromís de tot el centre quant als objectius.
5. Control sistemàtic del progrés de l'alumnat. Seguiment sistemàtic i compartit dels aprenentatges, plantejament de l'intercanvi de material de suport, entre el professorat.
6. Altes expectatives sobre el rendiment de l'alumnat i reconeixement de l'èxit acadèmic.

7. Suport i col.laboració entre l'escola i les famílies. Interès compartit pel progrés que ajuda a crear un bon clima de centre i un fort sentiment de comunitat.
8. Ordre i disciplina. Conjunt de regles i normes compartides.
9. Col·laboració i relacions entre el professorat. Sentiment d'equip, intensa comunicació i interacció a tots els nivells.
10. Formació contínua del personal docent.

Per tant, una escola eficaç més que estar retratada per cadascun d'aquests ingredients, està representada per la presència d'una cultura escolar compartida i consensuada: sistema de valors i creences compartides, objectius clars i altes expectatives.

Tots els factors abans esmentats ens duen a trobar un equilibri entre dues grans finalitats educatives: la *comprehensivitat* i la *diversitat*².

Comprehensivitat

La confiança en l'educació, la qual podia transformar-se en un instrument per aconseguir la igualtat entre les classes socials, va ser el fet que va promoure l'aparició de l'*escola comprensiva* i les reformes que sota aquesta idea sorgiren.

La principal finalitat era, mitjaçant l'educació institucionalitzada, poder reduir les diferències socials i, d'aquesta manera, que totes les persones tenguessin les mateixes oportunitats en l'adquisició d'un determinat nivell cultural i la professió que vertaderament els interessàs.

El model educatiu que més repercussió va arribar a tenir, en la resta de països europeus, fou el que s'inicià l'any 1965 a Gran Bretanya, on es va utilitzar per primera vegada el terme *Comprehensive School*. Es perseguia, entre altres coses, fer desaparèixer la selectivitat existent en el pas de l'etapa d'educació primària, comuna per a tots, a la de secundària, fins aleshores reservada a una èlit d'estudiants i, per tant, caracteritzada per

² L'anàlisi dels conceptes de *comprehensivitat* i d'atenció a la *diversitat* es basen en la informació facilitada a la tesi del Dr. Sebastià Verger (2001). *Els programes de diversificació curricular a l'educació secundària obligatòria. El difícil equilibri entre diversitat i comprehensivitat*. Tesi no publicada. Universitat de les Illes Balears.

ser una etapa selectiva i diferenciada de les altres possibilitats que gaudien la resta d'estudiants.

D'aquesta manera, les escoles de secundària començaren a obrir les seves portes a tota la població que per edat li corresponia, sense haver-hi una selecció en funció de la seva capacitat, intel·ligència, interessos, ni molt menys, classe social. Tal com la defineix Marchesi:

L'ensenyança comprensiva és una forma d'organització escolar en què es proporciona a tots els alumnes les mateixes experiències bàsiques d'aprenentatge i en què es combinen amb els components acadèmics de la formació amb els tècnics i professionals (Marchesi, 2000, 49).

El desenvolupament d'aquestes reformes comprensives, en els respectius sistemes educatius dels països europeus, possibilitaren una sèrie de beneficis, dels quals Fernández Enguita i Levin (1992) en destaquen els següents:

- Es contribueix a evitar els efectes socialment discriminatoris provocats per una selecció primerenca (10-11 anys) que afectava, principalment, l'alumnat de les classes més desfavorides. D'aquesta manera, es donava peu a igualar les oportunitats.
- Com a conseqüència del retard en la selecció, es possibilitava una millor detecció de l'alumnat més capaç, cosa que contribuïa a fomentar el progrés de cada nació.
- Aquesta nova situació influeix en el conflicte social de classe i contribueix a substituir-lo per la competència interindividual.
- Es comença a valorar millor la rama professional, restant importància als estudis universitaris, i, en conseqüència, augmenta el nombre d'alumnes que es decideixen per estudis professionals no universitaris i que passen al mercat laboral.

Encara que les reformes comprensives perseguissin una finalitat social i estiguessin impulsades per determinats interessos polítics, és innegable el significat que per a l'educació tengueren aquests moviments; així, seguint Ferrandis (1988) i Álvarez i Soler (1996), es destacaria que:

A) Es parteix de la idea que les persones són diferents i, per tant, no s'han de classificar en funció de les seves aptituds, principalment quan són més joves. L'etapa de secundària es veu afectada per aquesta concepció, ja que tradicionalment anava dirigida a una èlit d'estudiants, els quals estaven seleccionats per la seva capacitat i/o origen sociocultural.

Així, es comença a avançar cap a l'eliminació d'aquesta selecció a l'hora de passar a secundària, al mateix temps que es van heterogeneïtzant els centres educatius. Aquest és el primer pas cap a l'atenció a la diversitat de l'alumnat en les mateixes escoles i aules.

B) Aquest procés anterior anirà acompanyat del disseny d'un currículum comú que oferirà els mateixos objectius generals i bàsics a tots els estudiants que formen part del mateix sistema educatiu.

D'aquesta manera, s'oferirà un mateix programa per a tot l'alumnat, sense afavorir cap grup social. A més, amb la intenció d'adaptar el currículum als interessos i motivacions dels estudiants, existirà una oferta optativa, fonamentalment en els darrers cursos, la qual s'intentarà ajustar, en la mesura del possible, a la diversitat de l'alumnat; sempre treballant els objectius comuns, encara que sigui a partir de diferents continguts.

C) El fet d'educar a partir de criteris d'igualtat no significa intentar eliminar les diferències, més aviat es tracta del contrari. Amb els criteris de comprensivitat i d'atenció a la diversitat, es pretén respectar i fomentar les diferències.

En definitiva, es tracta d'adaptar la resposta educativa a les característiques de cada individu i, al mateix temps, evitar que s'ofereixin distintes oportunitats dins un mateix sistema educatiu.

Malgrat les intencions i les propostes adoptades amb les reformes comprensives, alguns autors com Fernández Enguita i Levin (1992) comenten les disposicions que feren o fan servir els grups socials més privilegiats per mantenir i reforçar la seva situació, com per exemple:

- L'existència d'un tronc comú no impedeix una diferenciació interna dins els propis centres educatius, concretada en els diversos valors que poden adoptar les assignatures optatives, les agrupacions per capacitat...
- Situar el procés selectiu a cursos superiors, fent subdivisions en el batxillerat o la creació de nous camins que no condueixen a l'ensenyament superior.
- Per accedir a la universitat es creen proves selectives específiques.
- Consolidació de la divisió dels estudis universitaris en tres cicles i la creació de màsters i estudis de postgrau que contribueixen a la diferenciació.

Essent conscients d'aquesta selecció, aparentment més discreta, els mateixos autors no deixen de reconèixer els efectes positius de les reformes comprensives. En aquest sentit, destaquen (Fernández Enguita i Levin, 1992):

- A més de l'allargament dels anys d'estudi, el currículum que s'oferta està millor adaptat a les característiques de l'alumnat i persegueix la millora dels mètodes d'ensenyament.
- Conseqüència de l'anterior, el període d'escolarització obligatòria guanya en qualitat i aconsegueix elevar el nivell general, sense perjudicar l'alumnat més avançat. Per tant, les taxes d'èxit i promoció són superiors.
- Els recursos es distribueixen de forma més equitativa.
- Augmenta la demanda per accedir a nivells d'educació postobligatòria i superior, conseqüència d'elevat les expectatives i aspiracions escolars a una major població.

El cas del sistema educatiu espanyol

En l'Estat Espanyol, la Reforma educativa de 1990, presenta la comprensivitat del plantejament de la Llei General d'Educació de 1970, amb la particularitat que aquest fet augmenta l'escolarització fins als 16 anys.

D'aquesta manera, durant l'etapa de secundària, els/les alumnes tenen la possibilitat de seguir uns mateixos estudis on es conjuguen matèries comunes amb altres d'optatives,

les quals es poden adaptar millor als seus interessos. Aquesta situació permet que es treballin uns mateixos objectius generals, alhora que es té més informació per decidir les opcions que més puguin convenir o interessar en finalitzar l'escolarització obligatòria.

Així, Marchesi (2000) apunta que les raons de l'extensió de l'obligatorietat de l'educació en el sistema educatiu espanyol, amb dos anys més, venen donades per l'intent de resoldre els problemes, comentats anteriorment, que es produïen en la formació professional i el batxillerat i possibilitar, d'aquesta manera, superar les desigualtats en l'accés a l'educació.

Per això, la LOGSE es dissenya seguint el màxim de comprensivitat, fent que tots els/totes les alumnes puguin accedir a l'etapa de secundària obligatòria i que en finalitzar-la hi hagi una única i igual titulació per a tothom.

En aquest sentit, en la secundària obligatòria, atendre la diversitat de l'alumnat es converteix en un tema de màxima prioritat. Aquest fet és conseqüència, per una part, que la diversitat entre els/les estudiants, al voltant d'aquestes edats, és major si la comparem amb altres etapes educatives i, per l'altra, aquesta diversitat afecta els/les alumnes en relació als seus aprenentatges i al seu entorn escolar (Onrubia, 1993).

De totes les propostes impulsades amb la Reforma, tal vegada, els plantejaments comprensius i l'atenció a la diversitat foren els que més debat generaren, i encara generen, principalment, en els àmbits polítics i educatius. D'aquí destacaria, fonamentalment, dos posicionaments:

- El neoliberal, que estant a favor d'un sistema educatiu comprensiu, defensa una aplicació fonamentada en la competència, en la privatització i en la lliure elecció dels centres per part de les famílies. Aquest fet condueix a adoptar mesures que s'allunyen dels objectius de l'atenció a la diversitat i que, fins i tot, arriben a contradir les propies intencions de la comprensivitat.
- El socialista, que està a favor d'un sistema educatiu fonamentat en l'escola pública, la qual, a més de ser comprensiva, pugui oferir les mateixes oportunitats a tot

l'alumnat. Amb aquest plantejament, els centres educatius han d'obrir les seves portes i deixar participar, democràticament, tots els implicats. En aquest cas, l'atenció a la diversitat és una necessitat.

El fort debat polític sostingut per a l'aprovació de la LOGSE es movia entre aquestes dues tendències, que finalment va acabar amb un acord entre els partits d'esquerres i els nacionalistes (Marchesi, 2000).

Amb tot, l'aplicació de la llei no garanteix al cent per cent que els plantejaments i els objectius proposats s'arribin a materialitzar en tots els casos; no és difícil admetre que aconseguir un adequat equilibri entre comprensivitat i atenció a la diversitat requereix seguir un trajecte llarg i, sense cap dubte, difícil.

En aquest sentit, Viñao (1997) descriu alguns dels problemes als quals s'ha d'enfrontar una escola que persegueix unes transformacions com les descrites:

- Necessitat d'introduir pràctiques diferents. En perdurar els continguts, la metodologia i les formes d'avaluar, les desigualtats socials es mantenen i, fins i tot, augmenten. Fet que el provoca la pròpia escola en tancar les portes a bona part de l'alumnat (Fernández Enguita, 1986).
- El model de professor, tant de primària com de secundària, ha de canviar. L'escola comprensiva no pot admetre un docent que manté formes d'ensenyar i d'avaluar selectives, ja que és incompatible amb el tractament de la diversitat en agrupaments heterogenis i amb el treball conjunt amb altres docents.
- És imprescindible comptar amb més recursos, una adequada formació i un suport al professorat. Aquestes condicions, que innegablement precisen d'una forta inversió econòmica: afavoreixen l'augment de temps de preparació dels docents reduint els horaris de classe, ofereixen una formació basada en les situacions reals viscudes pel mateix professorat, redueix el nombre d'alumnes per aula...

Les necessitats que descriu Viñao fan pensar que l'ideal d'escola comprensiva s'apropa a una utopia i que, per arribar a aquest ideal, no és suficient l'establiment d'un currículum comú per a tot l'alumnat, tal com ho planteja també Forteza (1998).

...la necessitat d'articular respostes educatives diferents per a grup d'alumnes cada vegada més heterogenis, comporta dificultats o problemes, que ens condueixen a un interrogant: què fer amb la diversitat? (Forteza, 1998, 42)

Respodre a aquesta qüestió no és senzill i requereix la recerca de solucions a diferents nivells, des de la revisió de la planificació econòmica dedicada a l'educació, a l'anàlisi i distribució dels recursos humans i materials, passant pel propi currículum, la formació del professorat, inicial i permanent, les seves condicions de treball...

Donar una resposta educativa, atenent a la diversitat de l'alumnat, suposa un projecte de centre on tots els professionals hi treballin amb la màxima implicació (Arnaiz, 1999), però, a més, és imprescindible un suport social on les institucions estiguin totalment implicades.

Diversitat

Per tots aquests motius, l'atenció educativa adaptada a la *diversitat* de l'alumnat ha estat, és i, possiblement, continuarà sent, un dels temes que més discussió genera en l'educació obligatòria. Principalment, perquè suposa un plantejament global respecte als objectius, als continguts, a les estratègies didàctiques i a l'avaluació, elements que s'han de dur a terme a uns centres, que tradicionalment funcionaven amb unes pràctiques allunyades a aquesta demanda i amb uns plantejaments organitzatius que han requerit immediats i considerables canvis. Davant aquesta situació, és lògic esperar un cert distanciament entre el que es manifesta en la teoria, en els plantejaments oficials i en la realitat dels centres i de les aules.

A l'hora d'estudiar l'actual context educatiu, podem adoptar com a condicions prèvies les resumides en els següents punts (Generalitat de Catalunya, 1996):

- L'atenció a la diversitat és un principi global que afecta tots els nivells de l'acció educativa.
- Com a conseqüència, tot el professorat del centre hi està implicat.
- Afecta tot l'alumnat i no únicament aquells que presenten dificultats específiques.

- Es concreta en un conjunt de mesures i actuacions progressives que repercutiran sobre les possibilitats d'aprenentatge dels/de les alumnes i en el desenvolupament de les capacitats establertes en el currículum.
- Les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat s'aplicaran en aquells casos en que ja s'hagin esgotat totes les possibles mesures ordinàries i estigui completament justificada la necessitat d'aplicar una mesura més específica.

Si bé trobam un cert acord en la comunitat educativa (almenys en teoria) a l'hora d'aprovar aquests supòsits, la resposta oficial, elaborada per l'administració educativa, fa algunes concrecions amb la intenció d'adaptar-se al màxim a la demanda provinent dels centres, fet que la comença a allunyar del discurs teòric del qual parteix:

- Forta promoció i control de les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat, sense haver-se avaluat la necessitat d'aquestes en relació a la resta de mesures ordinàries que, prèviament, s'han de dur a terme a cada centre.
- Dotació d'un gran nombre de professionals dedicats a donar suport a l'alumnat amb necessitats especials. Fins i tot, en aquest context, es crea l'especialista en «atenció a la diversitat», com si aquest no fos un terme inherent a la pràctica de tots els docents.
- Aquesta oferta d'especialistes per a l'alumnat amb necessitats educatives especials no va acompanyada d'una promoció paral·lela en l'aplicació de més i majors mesures ordinàries per atendre la diversitat, fet que es creu que suposaria una millora de les pràctiques que es desenvolupen a les aules.

Aquesta resposta oficial és, en bona mesura, conseqüència de la demanda per part dels professionals que diàriament treballen en els centres amb un alumnat al qual no saben com atendre adientment. Però, al mateix temps, aquesta situació tradueix que, en realitat, el concepte d'atenció a la diversitat està excessivament relacionat amb la resposta que s'ha d'oferir a l'alumnat que presenta unes necessitats especials.

Resultat d'aquest fet és que les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat no són una prolongació de les ordinàries, per la qual cosa, la seva integració en la dinàmica de les escoles deixa molt que desitjar, ja que normalment són uns recursos aïllats responsabilitat d'uns pocs docents.

Així, s'emeten respostes que deixen entreveure que en els centres s'apliquen mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat sense haver esgotat altres recursos menys restrictius. Circumstància perillosa, ja que el fet de combinar un ensenyament comprensiu amb l'atenció a la diversitat pot generar pràctiques que en molts casos s'haurien d'evitar, donada la tendència a homogeneïtzar i a actuar en detriment del mateix principi d'atenció a la diversitat. En aquest sentit, Gimeno Sacristan (2000, 76) recorda que alguns cops «l'escola legitima, per la via de l'apreciació del mèrit personal de l'alumnat, les diferències i desigualtats entre individus, transformant-la en un esglaonament de consecucions escolars». Un clar exemple es troba actualment a la Llei de Qualitat de l'Ensenyament, la qual contempla, entre altres mesures, la possibilitat de repetir curs quan se suspenguin dues o més assignatures i la tria d'un itinerari educatiu als catorze anys. Entre les diverses valoracions se n'extruen les següents: en paraules del secretari general del PSOE, la nova legislació és "una llei de regressió educativa" (El País, 6 febrer, 2002, 1) i, seguint la mateixa línia, el Conseller d'Educació de la CAIB afirma que provocarà "borses d'estudiants inadaptats". (*Diario de Mallorca*, 6 febrero de 2002, 2), la qual cosa fa anys que s'intenta pal·liar amb les mesures d'atenció a la diversitat.

Es descobreix un altre distanciament entre el que teòricament és desitjable i les contradiccions trobades en la pràctica. Aquest fet indica que l'avaluació psicopedagògica no s'entén tal com, per exemple, proposa Solé (1998), que la considera no únicament una descripció, sinó una elaboració, una interpretació i una proposta que serà negociada en el diàleg i permetrà adoptar un conjunt de decisions que es traduiran en acords d'intervenció.

Davant aquesta situació, seria necessari un canvi en la direcció de les propostes que actualment tanta demanda tenen, des dels centres i des de l'administració,

sempre recordant que la lògica que ha de guiar les nostres actuacions no ha de ser la de la homogeneïtat sinó la de la diversitat (Blanco, 1995). Si bé, les mesures extraordinàries han de tenir el seu lloc i funció en l'educació obligatòria, sempre han d'estar supeditades a la resta d'actuacions ordinàries desenvolupades a les aules, fet que permetrà una educació més comprensiva i enriquidora per a tot l'alumnat, tal com afirma Giné:

Si entenem que l'escolarització de totes les persones ha de ser assegurada com a mínim fins a la seva incorporació al món laboral, si creiem que aquesta educació serà de més qualitat com més comprensiva, integral i promocionadora sigui, aleshores l'educació en la diversitat no ha de ser el problema, sinó la solució (Giné, 2000, 10).

Arran d'aquestes paraules, ens cal demanar si qualitat i equitat són conceptes compatibles quan es considera l'educació de tot l'alumnat. Wang, Reynolds i Walberg, (1995) també ho qüestionen i responen dient:

És possible assolir un ensenyament de qualitat per a tots, organitzant-lo en vies paral·leles i segregades en funció de determinades característiques de l'alumnat? Crec que no. L'experiència, per exemple, de molts d'anys d'escolarització segregada de l'alumnat amb nee ens ha ensenyat que aquesta opció no ha servit per assegurar a aquests alumnes una qualitat de vida equiparable a la dels seus iguals sense aquestes necessitats especials, ni ha contribuït a fer que els sistemes escolars estiguessin més ben preparats per atendre la diversitat; més aviat al contrari.

Les dinàmiques d'innovació i de canvi escolar, segons Echeíta (1998, 16), «només són efectives quan impliquen la mobilització del conjunt del professorat del centre», i es pot afegir, quan el marc legal i administratiu també ho permeti.

L'assumpció d'aquesta filosofia ens pot dur a parlar de l'assessorament com a eix per potenciar i facilitar que esdevengui aquest procés de qualitat dins l'escola.

3.2. L'ASSESSORAMENT COM A EINA PER FACILITAR ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ A L'ESCOLA

L'assessorament pedagògic pot promoure el canvi educatiu i pot constituir un recurs útil per a la millora de l'escola. Es considera una variable associada a l'èxit, però sempre en combinació amb altres factors que intervenen i que interactuen.

És mitjançant una relació no substitutiva sinó cooperativa amb el professorat, és a dir, assumint el model col·laboratiu i no el model de tècnic, quan l'assessorament es perfila com una competència no exclusiva d'un únic agent, sigui aquest un individu o un grup, intern o extern. L'assessorament constitueix una tasca col·lectiva, amb independència que certs grups o agents es responsabilitzin formalment de diferents activitats específiques.

En un estudi de Cox, French i Loucks-Horsley (1987) s'analitzen diverses configuracions de l'assessorament i lideratge que apareixen en 18 centres escolars que implementen i sostenen amb èxit nous programes. Sembla significatiu quan estableixen les funcions activitats de suport en processos de millora, agrupats en diferents fases:

Iniciació:

1. Valorar necessitats, capacitats i recursos
2. Valorar pràctiques existents
3. Establir fites clares, objectius i expectatives
4. Seleccionar o dissenyar noves pràctiques
5. Crear consciència
6. Assignar rols i responsabilitats
7. Establir compromisos
8. Dissenyar tècniques grupals
9. Localitzar recursos
10. Proporcionar materials
11. Organitzar formació

12. Disposar plans i canvis organitzatius al centre

13. Ajudar el professorat a planificar la implementació

Implementació:

14. Proporcionar formació inicial

15. Proporcionar suport per resoldre problemes i dificultats pràctiques

16. Proporcionat formació complementària

17. Fer observacions d'aula

18. Avaluar resultats d'implementació

19. Avaluar resultats definitius

Institucionalització:

20. Formar el nou professorat

21. Conduir el seguiment i les sessions de revisió

22. Adquirir nous recursos i materials

23. Establir el pressupost

Durant aquestes tres fases, és important tenir en compte els riscos que cal evitar:

- La redundància, és a dir, que hi hagi més d'un actor implicat en una funció determinada
- La sobrecàrrega de l'assessor extern
- La poca definició, l'ambigüitat del projecte

Intentar evitar aquests riscos implica atorgar especial importància a la fase de contacte inicial, on s'estableix quina és la situació com a agents, què s'intenta fer, quines tasques i quins rols es necessiten,... i es pacten les renegociacions durant el projecte. Per això, és necessari establir una relació igualitària posant esment en les pautes de conducta dels assessors externs:

«Sense igualtat no hi ha comunicació competent i sense comunicació competent no hi ha reflexió».

«L'assessorament consisteix a crear les condicions perquè la gent pugui parlar, reflexionar i actuar».

Llavors, cal determinar quin és el rol i funcions que han d'assumir els assessors durant el procés d'intervenció en els centres. En la bibliografia consultada (Murillo, 1997), aquest resulta un panorama confús, ambigu, ampli i variat en termes emprats. Emperò, en general es parla de dos tipus de rol que pot assumir l'assessor, en funció del punt de mira (contingut o processos):

a) Facilitador de solucions / centrat en continguts:

Es troba normalment en processos de millora escolar de caire específic i prescrit externament i amb estratègies de difusió i utilització del coneixement que responen a un enfocament d'adopció (teories tecnològiques). La tasca de l'assessor s'orienta bàsicament al problema, a resoldre o a la tasca que cal executar.

b) Facilitador de processos / generalista o centrat en processos:

Exigeix sovint la redefinició dels rols. Suposa una forma molt més indirecta d'influir en els processos de millora i parteix de la suposició que les capacitats ja existeixen o poden ser desenvolupades en els individus o grups.

Implica que l'assessor té habilitats per ajudar la gent a analitzar, planificar i interactuar a nivell individual i de grup, amb processos de presa de decisions, dinàmiques de grup... Normalment els problemes, la incidència de la innovació, suposaran canvis en els individus.

No té les solucions, no imposa una definició. Fa que el «client» sigui el que diagnostica, prioritza i troba les solucions.

S'assumeix que la presència i intensitat de l'assessorament ha de ser progressivament decreixent al llarg de tot el procés, de manera que els membres dels centres escolars vagin assumint responsabilitats quant als canvis que volen iniciar.

En aquest model és bàsic que l'assessor identifiqui les persones clau que puguin conèixer la història, les persones de la institució, i pacti i posi de manifest les expectatives, objectius, tasques i tipus de relació que es mantendran.

A més d'aquests dos models, els estudis i les investigacions no aporten gaire informació, ni han estat capaços d'identificar clarament quines conductes i estratègies han d'assumir els assessors externs i sota quines condicions d'aquestes condueixen a la millora. Per aquest motiu s'estableixen tres grans grups de variables que cal considerar quan s'analitzen els processos d'assessorament:

- Conjunt de conductes i estratègies dels assessors (variables personals)

Tal i com ens exposa Fullan, (1991, 2):

Ser assessor és summament complex; l'assessor necessita combinar coneixement de contingut, habilitats interpersonals per treballar amb individus i grups i habilitats per al canvi planificat, per dissenyar i desenvolupar amplis processos de millora.

Amb l'experiència es pot evidenciar com els atributs o característiques personals com l'entusiasme, l'afectuositat, la sensibilitat, la tolerància i la paciència són, de vegades, el millor camí per aconseguir el màxim d'implicació del major nombre de persones; aconseguir la implicació mitjançant la comunicació gestual que acompanya la verbal; organitzar una estructura de funcionament oberta, que pugui ampliar-se; proporcionar oportunitats de formació i desenvolupament; persuadir mitjançant el modelatge...

- Conjunt de condicions relacionades amb el context (variables contextuais):

Pel que fa a les condicions de l'assessor, cal esmentar que la intensitat, el grau en què l'assessor s'implica en una relació a llarg termini amb el centre, i la manera en què aquesta implicació ocupa el seu temps laboral, són factors clau. Sembla ser que la quantitat de temps que els assessors externs inverteixen correlaciona amb certes variables depenents, com la continuïtat de les aportacions, la presa de decisions, la regularitat de les reunions...

L'accessibilitat de l'assessor, condicionada per la presència, és a dir, per la variable anterior, deriva en un treball més sistemàtic i regular sense caure en una sobreimplicació.

També condiona la continuïtat de la intervenció, amb períodes de temps perquè el professorat treballi i posi en pràctica les idees. Cal tenir en compte, no tant la quantitat com la qualitat, que depèn de la claredat dels objectius i de la proximitat i la resposta que es doni a les necessitats del professorat. Lligat a aquest punt es troba la disponibilitat de recursos per donar suport a les activitats del projecte (temps disponible del professorat, compensacions i incentius per a la formació...).

Altres aspectes contextuais que també cal considerar, ja que d'ells depèn l'èxit de nombroses intervencions són: les tensions entre el col·lectiu del professorat; la mobilitat del professorat i les perturbacions de l'activitat escolar; les expectatives del professorat; el grau de centralització o descentralització del sistema educatiu; el poder formal de les autoritats educatives; els sistemes de suport extern; l'organització, els grups i els agents de pressió...

- Condicions que marca el projecte d'intervenció que es presenta: (Variables del projecte)
 1. L'origen de la proposta: els projectes que s'inicien des de la mateixa escola tenen un impuls inicial i una major motivació, però poden tenir més dificultats administratives. Els projectes iniciats externament poden tenir més problemes de motivació però solen dur una quantitat extra de materials i suports.
 2. La magnitud de la proposta, que afecta el nombre de components, aspectes o dimensions. El nombre d'unitats i/o nivells educatius que s'impliquen.
 3. La qualitat dels materials que acompanyen la proposta.
 4. La claredat de la proposta, de la definició prèvia que s'assumeix.
 5. La viabilitat o utilitat del projecte.

Si tenim en compte tots aquests condicionants, com hem de definir el rol d'assessor que desenvoluparem en els centres? És a dir,...

3.2.1. Com es pot plantejar l'assessorament perquè sigui efectiu?

Segons Cox, French i Loucks-Horsley (1987) l'important és que, a cada context particular, es valori si certes funcions i no altres són més apropiades; si algunes funcions poden ser millor desenvolupades per uns agents i no altres; i si distintes combinacions d'agents interns i externs poden ser una alternativa adient als processos d'assessorament actuals. No és que cada agent o grup faci una contribució específica, sinó que existeixen funcions que poden ser desenvolupades per agents interns o externs, o en combinacions possibles d'ambdós. Certes funcions de suport són imprescindibles per propiciar processos de millora, amb independència de qui les assumeixi.

Cal suposar d'entrada que **l'assessor intern** serà més acceptat, però tindrà menys imparcialitat; tindrà coneixements i informació específica de caire pedagògic, de continguts escolars i sobre les relacions que s'estableixen al centre; tindrà una posició privilegiada dins les relacions i comunicacions de l'organització escolar; tindrà la capacitat per prendre iniciatives i podrà treballar de forma intensa i durant amplis períodes de temps. Però no tots són avantatges, en el cas de l'assessor intern, al rol de promotor del canvi s'hi afegixen altres funcions i tasques, la qual cosa ho complica. A més sol tenir un marge reduït per negociar les seves funcions; presenta percepcions i creences personals esbiaixades; sol mancar-li claredat quant a la seva implicació en el projecte, ja que té dificultats a l'hora de renegociar i redefinir el propi rol.

Per altra banda, **l'assessor extern** té més possibilitats de ser considerat com a expert, però no presenta les dificultats que s'associen al rol intern (afegir més funcions; marge reduït per negociar funcions; percepcions esbiaixades...)

És important posar de manifest que es troben pocs estudis sobre les possibilitats d'un equip mixt d'assessors, el qual es presenta com un model que ens ajuda a dur a terme processos d'innovació a l'escola. En qualsevol cas, es pot afirmar que l'assessor extern haurà de comptar amb l'intern i hauran d'establir una línia d'acció i pensament comuna.

Si es creu en el treball consensuat i en equip entre el professorat dels centres, cal començar per sembrar el treball en col·laboració entre els assessors, també si els externs són professors universitaris.

La universitat té un paper important desenvolupar en la promoció de la innovació, en la iniciació, o en la col·laboració d'iniciatives de qualitat originades pels mateixos professors. Lluny queden els temps en què es pensava que la universitat era l'única productora del coneixement rellevant i objectiu, [...]. Tot i amb això, no hem de deixar-nos dur per un nou moviment pendular i pensar que tot coneixement procedent de la innovació en la pràctica mereix ser etiquetat com a valuós. Treballar en la recerca d'idees originals, d'innovacions de qualitat, que promoguin canvis en la qualitat d'aprenentatge dels alumnes, hauria de ser una activitat que ens ocupàs i que ens posàs de bell nou en el camí per treballar amb el professorat en la millora de la seva pràctica docent. (Marcelo, 1997, 33)

3.2.2. De l'assessorament extern a l'autogestió interna, a partir de la formació.

Si es parla de formació en centres o formació centrada en l'escola (Imbernón, 1994), cal matisar que és molt més complex que un simple canvi de lloc de formació. Escudero (1990) fa la següent classificació i distinció terminològica per tal d'aclarir tot el que implica:

- Formació al centre: procés de formació global mitjançant el qual un grup de professionals externs es dirigeixen al centre per tal de desenvolupar processos formatius.
- Formació en el centre: representa un simple canvi de lloc. La formació s'imparteix en el centre.
- Formació del centre: el focus prioritari no és la formació de professors sinó el desenvolupament del centre.

La formació del centre representa –escriu Escudero (1993, 82)- «un dels exponentes més clars d'un ampli moviment de revisió i qüestionament dels continguts de la formació a l'ús dels seus objectius, metodologies i resultats». Aquests programes de formació empren la reflexió i el treball en grup com a eines bàsiques per a la formació individual, però aporten mecanismes de formació en el treball del centre, els quals asseguren l'aprenentatge i la posada en marxa de noves tècniques i models d'ensenyança.

Escudero (1993, 329) proposa els pilars conceptuals sobre els quals fonamenta la proposta de formació dels centres:

- Una determinada concepció de l'escola, de la seva organització, de les funcions i de les estructures, dels processos i de les dinàmiques que han de fer possible la millora de l'educació.
- Una concepció del currículum i de l'ensenyança com a tasques que representen el nucli fonamental de la missió social i educativa dels centres escolars.
- I una manera de pensar en el professorat com a professionals de l'educació, que parteixi del reconeixement del bagatge pedagògic que té, sense renunciar al propòsit de facilitar i promoure el seu perfeccionament continuat i la seva autonomia professional, a través d'activitats de treball cooperatiu amb els/les companys/es.

S'observa, doncs, com la formació dels centres constitueix un model de perfeccionament cap a la millora educativa, la qual implica treballar conjuntament els tres fronts abans esmentats: el desenvolupament de l'organització, el desenvolupament curricular i el desenvolupament docent.

Sense deixar de considerar la importància dels dos primers eixos, centrarem el plantejament en el pilar del desenvolupament docent, ja que és el més relacionat amb el tema de la recerca.

Parlar de processos de millora de l'escola és parlar de la millora de les persones que formen part d'aquesta institució. De Vicente (1996) indica dos grans motors de l'acció, de les creences i teories implícites, del coneixement professional, que promouen i possibiliten aquest canvi en els professionals de l'educació: **la reflexió i la col·laboració.**

La formació centrada en l'escola és un model formatiu que genera coneixement pràctic a partir de la investigació individual i col·lectiva dels/de les professors/es en els centres, des de la reflexió i la crítica duita a terme de manera conjunta, així com confrontant la teoria amb la pràctica per tal d'assolir la innovació i millora del currículum escolar. Holly (1989) citat per León (1997, 416), resumeix els principis dels quals parteix la formació en l'escola:

- L'escola és la unitat de canvi i no ho és el professorat aïllat
- La participació i l'augment de l'autonomia (i/o del poder) del professorat
- La consciència del paper del professorat en els processos de canvi
- La necessitat de suport extern i d'associació d'agents externs e interns per afavorir el procés de desenvolupament
- La utilització d'un model de procés o de resolució de problemes.

A partir d'aquests principis, els docents, enlloc de ser vistos com a alumnes amb deficiències, necessitats d'ensenyaments específics, són professionals que treballen i s'esforcen per millorar les pràctiques diàries, conjuntament amb els seus/les seves companys/es de feina i en els contextos naturals de treball En paraules de Bolívar (1997, 380):

El procés de millora i innovació de l'escola sols podrà realitzar-se des de la reflexió dels mateixos professionals sobre els problemes específics de l'aula, que permetin nous plantejaments sobre com comprendre i com fer.

Tal com explica De Vicente (1995, 65): «el professor reflexiu és aquell que té la capacitat per analitzar la seva pròpia pràctica i el context en el qual es desenvolupa, qui és capaç de tornar enrera per avaluar-la i responsabilitzar-se de la seva futura acció».

Però aquest tipus de reflexió no pot fer-se en solitari, sinó en un marc de col·laboració i cooperació entre els companys/es.

Aquesta proposta de formació dels centres facilita el canvi i la innovació global de l'escola, la qual cosa permetrà, entre moltes altres modificacions, adaptar la resposta educativa a les necessitats especials de l'alumnat que així ho requereixi. D'aquesta manera, des de la reflexió col·laborativa, el professorat podrà plantejar-se noves estratègies en el procés d'ensenyança-aprenentatge que possibilitin una formació més oberta i flexible, on tinguin lloc tots/es els/les alumnes i on sigui més real la possibilitat d'arribar al model de suport que condueixi cap a la millora de la pràctica educativa.

En aquest context, una figura que pot esdevenir facilitadora de la posada en marxa d'estratègies de reflexió i col·laboració entre el professorat, és el perfil de l'assessor. L'assessor/a, com a recordatori, entès com ho exposa Bolívar (1997, 388):

La tasca de l'assessor, com a agent de canvi, no consisteix a oferir solucions a tots els problemes, sinó a contribuir a crear condicions necessàries per capacitar el centre i els/les professors/es a resoldre'ls per si mateixos. És un facilitador del desenvolupament d'innovacions educatives, essent cridats a dinamitzar l'acció educativa del centre mitjançant tot un seguit de funcions: promoure un treball cooperatiu que incrementi la col·laboració entre el professorat; contribuir a generar una visió global del centre i de les tasques educatives; proporcionar suport, recursos i incentius per comprometre els docents en la posada en marxa dels projectes; exercir de monitor en el desenvolupament de les primeres fases dels projectes; establir un clima adient pel desenvolupament professional: compartir idees i experiències, aclarir-les, negociar-les i confrontar-les.

Aquest model d'assessorament pot ser duit a terme, segons De Vicente (1994, 54), per:

- Assessors externs: persones expertes que poden donar el suport al personal del centre al llarg de tot el procés. Seria el cas del tipus de col·laboració que s'estableix entre els centres escolars i la universitat.
- Assessors interns: persones que faciliten el canvi des del centre, des d'un càrrec formalment establert, o bé sorgit de manera informal en el procés de millora iniciat. Seria el cas del/ de la mestre/a de suport que desenvolupa la seva tasca a partir del model col·laboratiu plantejat.

Ambdós tipus d'assessorament plantegen un procés d'innovació-formació centrada en l'escola on l'assessor...

«Treballa amb», enlloc «d'intervé en»

«Desenvolupa» més que «aplica»

«Ajuda i facilita» més que «resol»

En la recerca que es presenta, es desenvolupa un procés d'assessorament extern amb les característiques abans esmentades. Però és important destriar el model de suport que s'ofereix en el centre, amb l'objectiu de definir amb més claredat el procés seguit.

Els dos models de suport als centres que més es corresponen amb els trets abans esmentats són els dissenyats per Huberman (1990) i per Hanks (1993).

- Huberman presenta un model centrat en la disseminació i en l'ús de la informació on es parteix de les necessitats que immergeixen de la pràctica diària dels docents. Aquesta modalitat respecte al procés típic de la resolució de problemes i té en compte les següents consideracions per tal de garantir la seva eficàcia: la transformació i la dotació de recursos; els consells tècnics; l'assistència directa a l'hora d'iniciar la implementació; l'assistència indirecta durant el procés i la formació una vegada s'han implicat els docents en la posada en pràctica del procés d'innovació.
- Hanko extrapola el model creat originàriament per Caplan (1970) i l'adapta als serveis d'integració d'alumnes amb nee. És un model de suport basat en els principis psicodinàmics, ja que l'assessor no dirigeix sinó que genera informació vàlida, manté l'autonomia dels docents i aconsegueix un compromís personal entre el professorat pel que fa a la resolució de problemes que emergeixen dins les aules i en el centre. Per a desenvolupar aquesta modalitat d'assessorament, Hanko (1993) proposa la següent metodologia: constituir un grup de treball; planificar una experiència pilot; consolidar el grup de treball; avaluar i fer un seguiment dels diferents casos; acabar amb el procés d'assessorament i fer-ne un seguiment. Aquesta darrera fase esdevé com la més problemàtica segons Hanko, ja que és molt difícil saber quan s'ha d'acabar un procés de suport per la gran quantitat de llaços establerts i perquè mai no s'acaben els conflictes i les necessitats en un centre educatiu. Per aquest motiu, es recomana anar espaïant les sessions de formació, tornat de bell nou a la periodicitat setmanal, només quan els problemes així ho requereixin.

Aquest darrer és, de manera resumida, el model que s'intenta transmetre en els processos de formació i assessorament en els qual es participa durant la recerca que es presenta. Model no exempt de debat per introduir-hi millores, però realment es considera que és un referent vàlid per dinamitzar la formació docent actual, ja que es centra en l'actitud de disponibilitat del professorat com un punt de partida bàsic per poder desenvolupar un model de suport basat en la col·laboració i en la reflexió. Per això, no cal deixar aquest eix en mans de la bona voluntat dels professionals, sinó que es fa necessària la intervenció, a partir d'assessors interns o externs, que apliquin programes de formació d'actituds que ajudin a crear una visió favorable envers el canvi, envers la cultura de col·laboració i envers la diversitat.

Per concloure amb aquest apartat sobre l'assessorament i formació dels centre, Echeíta et alt. (1998, 67), basant-se en l'experiència del projecte *Cap a una escola efectiva per a tots* ens facilita les claus que porten cap a processos d'innovació i millora a partir de la formació per la qual s'advoca en aquesta recerca:

Però el que realment ha influït en l'autoformació del professorat han estat els processos interns que s'han desenvolupat durant el projecte i que han consistit a: implicar-nos tots en una mateixa finalitat i negociar els objectius; optimitzar els recursos existents i potenciar la responsabilitat individual; facilitar la reflexió i la participació activa i consensuar els acords; compartir el lideratge, ajudar els companys i afavorir l'autoestima; i autoavaluar-se i prioritzar la retroalimentació.

3.3. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'ORIENTADOR: BASES PER CREAR ACTITUDS POSITIVES CAP AL CANVI

Per dur a terme un procés d'assessorament, de formació, d'investigació de la pràctica educativa, o de reflexió, és important fer una anàlisi de les condicions amb les quals els professionals, que han de coordinar-se i d'establir línies d'intervenció consensuades, arriben i conformen la vida dels centres escolars. Anàlisi que es centra en el model de formació assajat durant la recerca: la formació permanent dels docents i la formació inicial dels professionals de la psicopedagogia considerats com els professionals responsables de caminar, conjuntament, cap a la millora de les pràctiques educatives en l'experiència viscuda.

Tal i com expressa Echeíta (1998, 13)

Pensament divergent i creativitat, raonament inductiu, estructures organitzatives flexibles, col·laboració, interdependència positiva i cooperació, són capacitats que sempre vénen associades a la innovació,...

Per això, el primer que cal recordar és que la manera més consistent de canviar les actituds, és a través de la formació. Ni les lleis per si soles, ni els discursos, ni les bones raons per fer-ho, aconsegueixen canviar les actituds del professorat. Només s'aprecien canvis substancials en les actituds quan el professorat es dota de conceptes i d'estratègies concretes per resoldre els problemes reals de la seva pràctica...

Entre les condicions al·ludides anteriorment hi hauria, en primer lloc, la necessitat d'un professorat reflexiu,...

L'anàlisi que es presenta³ parteix de la classificació de les tendències amb més ressò sorgides durant els anys vuitanta, les quals són recollides i classificades per Zeichner (1993)⁴, ja que la seva intenció és la d'arribar a l'elaboració de propostes innovadores que impregnin les pràctiques educatives i ens condueixin cap a escoles democràtiques i eficaces per a tots.

³ L'anàlisi del qual es parla ha estat facilitada per l'extensa i acurada exposició que es presenta al projecte docent de la Dra. M^a Bel Pomar (2000). Proyecto Docente. Universitat de les Illes Balears.

⁴ Liston i Zeichner (1993) parlen de tres tradicions formatives: conservadora, progressista i radical. De Vicente (1994) estableix cinc enfocaments sobre la formació docent: acadèmic, tecnològic, humanista, pràctic i crític. Marcelo (1994) destaca una sèrie d'orientacions conceptuals que han marcat la formació del professorat: Orientació Pràctica, Acadèmica, Tecnològica, i Social Personalista.

Dites tendències són: l'enfocament tradicional, l'enfocament personalista, l'enfocament de la racionalitat tècnica o comportamental i l'enfocament cap a la indagació. Alguns autors com Davini (1995) no consideren el darrer enfocament com una tradició, per mor de la poca aplicació que ha tengut fins aleshores en els projectes de formació.

Cal anunciar que a les següents pàgines hi haurà un major aprofundiment en les dues darreres tendències: la de la racionalitat tècnica i l'orientada cap a la indagació. La primera s'escull perquè és la més estesa i la segona perquè esdevé com l'alternativa a les mancances de l'anterior i s'aproxima a la proposta de formació que s'adopta en aquesta recerca.

3.3.1. La formació permanent del professorat: una possibilitat per a reflexionar sobre la pràctica

La formació permanent del professorat des de la racionalitat tècnica ⁵ es va implantar fàcilment i per a la majoria d'autors és el model predominant, si no en les filosofies, sí en les polítiques i pràctiques formatives. Per a alguns autors (Davini, 1995; Buendía, 1995), comparteix el protagonisme amb la tendència tradicional.

L'element definatori d'aquest tipus de formació es troba en l'ensenyament de les destreses docents, explicitades en termes de conductes observables i, per tant, mesurables. Formar professors significa formar tècnics eficaços, amb capacitat per a aplicar tècniques apreses i per resoldre els problemes de la pràctica.

El model de racionalitat tècnica en la formació permanent s'organitza (Echeíta, 1998):

- En activitats d' «un tret», seminaris, cursos curts on...
- ...els continguts són seleccionats, no tant pels participants, com pels que organitzen l'activitat. A més, l'organització d'aquests cursos solen reproduir el model de formació inicial: fonamentació teòrica, aplicació i pràctica.

⁵ Alguns autors parlen de tradicions (Zeichner, 1983, 1988; Beyer i Zeichner, 1990), d'orientacions conceptuals (Feiman-Nemser, 1990; Imbernón, 1994), de perspectives (Pérez Gómez, 1988, 1992).

- En aquestes activitats hi participen professors/es i/o experts/es de sectors diversos, la qual cosa dificulta tenir coneixement dels factors positius i negatius de cada entorn particular dels destinataris de la formació.
- No se solen planificar activitats de suport ni de seguiment.
- Tampoc no s'avalua aquest seguiment quan, ocasionalment, es proporciona.

Consegüentment, els resultats que s'obtenen d'aquest tipus de formació permanent fonamentada en la racionalitat tècnica vendrien a ser:

- Insatisfacció en els destinataris dels programes i polítiques de formació
- Investigacions universitàries cada vegada més deslligades de la pràctica professional i dels interessos i necessitats dels pràctics
- Crisi d'autoconfiança del professorat
- Crisi de confiança en els propis centres de formació
- És a dir, la no renovació dels camps i de les pràctiques professionals.

Com a alternativa a les mancances que suposa aquesta tendència, sorgeix el model de formació del professorat centrat en la perspectiva **orientada a la indagació**.

S'enquadren en aquesta tendència diferents enfocaments que tenen en comú una sèrie d'elements distintius:

- les crítiques a les intervencions educatives estereotipades, dominades per les rutines, i l'acceptació acrítica de les situacions,
- el protagonisme del professorat en el disseny i desenvolupament del currículum,
- una concepció de la pràctica com realitat complexa i canviant,
- el reconeixement del valor de la investigació i la formació des de la pràctica,
- la valoració de l'autonomia del/de la mestre/a en la presa de decisions educatives i la professionalització dels ensenyants.

El seu desenvolupament en la dècada dels vuitanta té l'origen en l'aportació de diferents autors, així com en el sorgiment de corrents alternatius als paradigmes educatius predominants. Entre altres podem citar:

- La recuperació del pensament de Dewey entorn del principi d'aprendre mitjançant l'acció (learning by doing) i a la formació d'un docent reflexiu que combini les capacitats d'investigació amb les actituds d'obertura intel·lectual, responsabilitat i honestedat.
- La recuperació igualment de l'aportació de Kilpatrick sobre la crítica intel·ligent i la qualitat ètica del comportament docent com a bases del denominat mètode de projectes.
- L'apogeu de la psicologia cognitiva en detriment del corrent conductista.
- El qüestionament del paradigma positivista i el reconeixement del paradigma interpretatiu, amb la consegüent revisió de la cridada metodologia científica i la incorporació de la investigació qualitativa.
- Les crítiques al model d'objectius en el currículum, on el seu desenvolupament és una simple tasca instrumental a càrrec dels/de les mestres.
- El rebuig a les reformes educatives en sentit descendent que converteixen als/a les mestres en participants passius.
- El model curricular de Stenhouse (1984), desenvolupat en el Humanities Currículum Project, que advoca per un currículum experimental en el qual és necessària l'actitud investigadora del professorat sobre la seva pròpia pràctica, actitud entesa com disposició a examinar amb sentit crític i sistemàticament la pròpia intervenció docent.
- Les aportacions de Schön (1992) sobre el coneixement professional pràctic.
- L'auge de la sociologia crítica de l'ensenyament.

Així, es troben englobades en aquesta tendència diferents imatges que representen el nou paper del/de la mestre/a: el professor com a investigador (Stenhouse, 1984, 1987), el professor com a artista (Eisner, 1987, 1998), el professor com a pràctic reflexiu

(Schön, 1992), el professor com a transformador social (Giroux, 1990; Kemmis, 1988), etc.

D'igual manera, cal considerar altres elements que han afavorit el creixement d'aquesta tendència en l'àmbit de les aportacions teòriques, ja que les explicacions en la pràctica formativa són, de moment, escasses.

Segons aquesta tendència, qualsevol procés formatiu ha de considerar que:

1. Si es concep el mestre com a investigador que és capaç de diagnosticar i comprendre la seva pràctica, la formació haurà de contemplar la importància decisiva de dos elements:

- el component pràctic,
- la facilitació dels docents que es formen permanentment, de formes de coneixement, metodologies d'investigació i eines d'anàlisi per comprendre les situacions de la pràctica:

El coneixement que varem ensenyar en les universitats es guanya a través de la investigació; i he arribat a creure que semblant coneixement no pot ser ensenyat correntment, excepte a través d'alguna forma d'ensenyament basat en la investigació. Els fonaments d'aquesta creença són epistemològics . El coneixement del tipus que hem d'oferir es falsifica sovint quan se li presenta com a resultat d'una investigació, al marge d'un enteniment del procés de la investigació que és garantia de tal resultats (Stenhouse, 1987, 162).

- La formació no estarà dirigida a l'aprenentatge de competències docents, en el sentit proposat per la racionalitat tècnica, sinó al desenvolupament de la capacitat reflexiva sobre i en la pròpia pràctica docent, i/o orientadora, com a eix del currículum formatiu, essent la finalitat aprendre a interpretar, comprendre i reflexionar sobre l'ensenyament.

L'essencial és la presència enfront de situacions sempre singulars i estar atent a allò que sorgeix. Certament, vostè haurà d'adquirir coneixements, mètodes, tècniques i segurament haurà de realitzar diverses experiències; però aprendre o fer alguna cosa serà formatiu només i quan sigui el mitjà per a comprendre, l'ocasió per a la presa de consciència, la incitació a desxifrar i interpretar tots els signes (Ferri, 1991, 69).

2. La formació consistirà, doncs, en un treball de desestructuració-reestructuració del coneixement de la realitat, analitzant els fonaments de la intervenció i les seves conseqüències en els/les alumnes. Per tant, la formació es basarà en el desenvolupament de capacitats d'anàlisi, indagació i reflexió crítica.
3. I, si la base és la reflexió, a partir d'aquest doble procés de desestructuració i reestructuració, un element important serà l'acceptació del coneixement previ del docent, coneixement que ha acumulat al llarg de molts anys d'alumne/a i de professional. Com manifesten Liston i Zeichner (1993, 80):

Tenen idees prèvies sobre el que significa ser un bon professor, el contingut que deu ensenyar, com deu fer-ho i el tipus d'ambient d'aula que els agradaria crear. No arriben en blanc als programes de formació, sinó com a antics (i actuals) estudiants-docents i com a individus que tenen intuïcions, idees i, a vegades, molts dubtes sobre les idees i pràctiques educatives pròpies i dels altres.

Un llarg recorregut pel sistema educatiu ha permès al docent conèixer el comportament, les funcions, les normes, etc., de la pràctica educativa; l'han posat en contacte amb un prototip de professor, d'alumne, d'interaccions i de contextos que serviran de referència, gairebé inevitable, en l'exercici professional posterior. Les repercussions de la biografia personal i la importància de les concepcions prèvies, han estat sobradament estudiades des de la investigació de Lortie (1975, cit . per Santos Guerra, 1988).

Per a Crow (1986), «els professors en formació no són aprenents passius que entren en el programa tàbula rasa. Per contra els professors entren amb perspectives personals formades d'experiències prèvies obtingudes a través d'anys d'observació com a alumne» (cit. per Villar, 1990, 308). I la mecanització d'aquests aprenentatges interioritzats genera unes rutines en la pràctica docent, de manera que s'actua com a mestre/a de la mateixa forma que s'ha vist actuar els/les mestres, i es concep els/les alumnes basant-se en l'experiència que s'ha tingut essent alumne/a.

Es pot dir que, en aquest sentit, s'assumeix una **posició constructivista**, si s'entén que la construcció només és possible a partir de qüestionar el coneixement previ i es concep com un procés progressiu (construcció progressiva).

El punt de partida consisteix que els subjectes puguin verbalitzar els propis supòsits, experiències i punts de vista per a sotmetre'ls a la crítica metòdica

[...] i contrastar-los amb l'experiència dels altres, en fi, amb altres teories explicatives (Davini, 1995, 126-127).

En aquest procés, acceptar les limitacions de les pròpies explicacions permet obrir-se a comprendre altres punts de vista, superar el dogmatisme i reflexionar sobre les conseqüències de la seva acció a nivell personal, intel·lectual i sociopolític (Giroux, 1990).

Es planteja, per consegüent, la revisió i reestructuració de les teories implícites subjectives, que es posen en joc en la interpretació de la pràctica i la seva contrastació amb les teories elaborades per investigadors, pensadors o experts. La desconsideració en la formació professional pot ser un factor que afecta la, tantes vegades citada, ruptura entre la teoria que s'aprèn en la institució formadora i la pràctica que posteriorment es realitza en l'escola.

Des d'aquesta tendència s'exigirà un plantejament més ecològic en la formació, a l'hora de considerar els diferents factors que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge escolar. Es reclama tenir en compte elements com l'entorn, l'individu, el col·lectiu d'alumnes, el col·lectiu de mestres, la institució, la comunitat, les bases implícites, les decisions i les actituds del professorat (Imbernón, 1994).

És a dir, la formació s'ha de centrar en l'estudi de situacions pràctiques que siguin problemàtiques, complexes i obertes a una varietat d'interpretacions des de diferents punts de vista i ha de proporcionar oportunitats perquè els docents desenvolupin les capacitats inherents a una pràctica reflexiva.

D'aquí que alguns autors proposin l'organització del currículum formatiu al voltant de projectes integrats sobre problemes de la pràctica —com tòpics, centres d'interès o projectes de treball—, en substitució de l'organització rígida per assignatures. Això pot suposar una superació de la dicotomia teoria-pràctica al proposar construir la teoria a partir de la reflexió sobre la pràctica. Tan sols des dels problemes que apareixen en les situacions de la pràctica pot fer-se significatiu per al docent el coneixement acadèmic teòric.

La necessitat de fer significatiu el coneixement teòric es relaciona amb la tantes vegades escoltada desvalorització d'aquest saber. Es podria pensar que aquest estat d'opinió

respon al fet de considerar la professió docent com a artesana, una professió que no necessita coneixement teòric sinó que és adquirida amb l'experiència, i que és, al mateix temps, l'expressió del sentit comú; afirmació que estaria emmarcada en la tendència tradicional segons la qual la pròpia pràctica genera el saber que la regula. Aquesta apreciació, que també es troba en alguns docents actuals, ens pot dur a sobredimensionar el valor d'una pràctica allunyada de la reflexió teòrica i, com denunciava Freire (1984), desvinculada de la teoria, la pràctica és activisme cec.

En definitiva, una pràctica no fonamentada, buida de significats, és una desvirtuació de l'autèntica competència professional ja que, com afirma Sykes (1986):

Per dur a terme una activitat d'ensenyament de forma efectiva, el pràctic ha de saber desenvolupar no solament la capacitat d'actuar —l'ús de destreses tècniques en la seva tasca— sinó avaluar les conseqüències de les seves accions, considerar cursos alternatius d'acció, plantejar i resoldre problemes idiosincràtics i recurrents i utilitzar una varietat de marcs conceptuals en aquest procés cognitiu i interactiu (cit. per Gimeno Sacristán, 1993, 83).

A més, si el/la mestre/a és concebut com a professional que reflexiona, diagnostica, investiga i actua de forma autònoma en una pràctica complexa. No és ja un simple tècnic sinó un agent crític respecte a les demandes que se li plantegen. Com afirma Imbernón (1994, 39); "Avui dia són cada vegada més nombrosos els autors que pensen que, si bé és important saber què cal fer i com, també ho és saber per què i per a què cal fer-ho".

En definitiva, aquest element crític suposa posar en dubte les pròpies creences i també la ideologia i pràctiques dominants.

Per altra banda, atès que la realitat és complexa, imprevisible i singular, és necessari contemplar un component artístic en l'activitat docent. Així, el/la mestre/a ha de desenvolupar la seva creativitat per afrontar les situacions ambigües que configuren la vida de l'aula (Eisner, 1987), ja que els problemes humans i socials tampoc són estables.

Des de la **perspectiva indagadora**, la competència professional consisteix, doncs, en l'habilitat per actuar de manera intel·ligent en situacions úniques. La competència no pot ser definida simplement en termes d'habilitat per aplicar unes tècniques prefixades. En

aquest model de professionalitat l'aplicació estereotipada de tècniques és una limitació per a la pràctica intel·ligent i, per tant, creadora.

Es pot afirmar, per altra banda, que el coneixement professional sorgeix en i des de la pràctica, i té com element bàsic la reflexió (Zeichner, 1993), la comprensió situacional, en paraules d'Elliot (1990). Reflexió que requereix un procés de contrastació de les pròpies interpretacions —atès que s'accepta el valor de la subjectivitat— amb la indagació teòrica.

La idea de pràctica que subjeu en aquest plantejament és innovadora i suggeridora. Es concep bàsicament com un procés de reflexió, d'anàlisi, d'indagació i de millora a través de la autoavaluació . És a dir, l'ensenyament s'estableix com «un discurs pràctic» i el professorat assumeix una cultura professional d'enfrontar-se a dilemes «pràctics» de la seva experiència professional, de la qual extreu conclusions mitjançant l'autoavaluació individual i col·lectiva (Imbernón, 1994, 94)

L'expressió autoavaluació col·lectiva, que utilitza Imbernón, ens ajuda a comentar un altre element propi d'aquesta tendència: la reflexió col·lectiva com a necessitat professional. Ni la investigació ni l'acció es poden considerar com a actes solitaris del mestre que treballa reclòs en la seva aula. Requereixen el diàleg, la contrastació d'opinions i expectatives, l'enriquiment amb experiències i teories alienes...; en definitiva, reclamen el contrast intersubjectiu per a fugir dels plantejaments individualistes i poder superar el pes de la rutina i les pràctiques reproductores en l'escola.

En aquesta tendència se situa la investigació dirigida no cap a l'estudi de l'acció docent, sinó als processos ideològics —més enllà del purament psicològic— que la sustenten, dins del marc dels estudis sobre processament de la informació i presa de decisions.

Es reconeix la necessitat d'analitzar com utilitzen els mestres el coneixement pedagògic quan s'enfronten als problemes complexos de l'aula, com s'enfronten a les situacions incertes i imprevisibles, a partir de què modifiquen rutines i incorporen noves estratègies d'intervenció. Aquest nou camp d'investigació és reconegut amb el nom de pensament del professor. La necessitat de comprendre el pensament pràctic del mestre —influint, sens dubte, pel context cultural— es considera inherent al procés de millora de l'ensenyament (Carter, 1990).

No obstant això, tot i que es reconeix el paper investigador del mestre (orientadors/es inclosos) i es rebutja la jeràrquica divisió del treball imposada per la racionalitat tècnica, en realitat gran part de la investigació educativa continua constituint un luxe no permès als docents no universitaris, considerats simplement com a consumidors d'aquestes investigacions. Es pot afirmar, per tant, que en el camp de la investigació educativa, les repercussions d'aquesta tendència són encara menors que les que escassament té en l'àmbit de la formació professional.

Els rols i les tasques dels especialistes externs a l'aula i al centre, només podran justificar-se, dins d'aquesta perspectiva educativa, en la mesura que serveixin per facilitar i donar suport la pràctica reflexiva de qui participen en l'intercanvi educatiu (Pérez Gómez, 1992a, 428).

En últim lloc, i no per això amb menys importància, es planteja una formació en la qual l'aprenentatge cooperatiu, el treball grupal, tindrà el seu espai. La justificació pot trobar-se en les consideracions següents:

- Si s'afirma que l'ensenyament a l'escola es desenvolupa en contextos de comunicació que permeten la reconstrucció del coneixement experiencial previ, en coherència, també s'ha de considerar la formació permanent com a context de comunicació.
- Si l'adquisició del coneixement és contemplada com reconstrucció dels propis esquemes subjectius, el treball grupal en el qual es contrastin els punts de vista, les interpretacions personals, a fi de superar les pròpies limitacions acceptant les interpretacions i aportacions dels altres (companys, investigadors, experts), es farà inevitable dissenyar situacions formatives que possibilitin aquest contrast. Referent a això afirma Davini (1995, 130): «[...] s'haurien de prioritzar els processos comunicatius, els treballs col·lectius, la revaloració dels espais d'aprenentatge comuns i la construcció de coneixement compartit».
- Si es planteja a l'escola la necessitat del treball grupal de l'equip de mestres, com a col·lectiu que reflexiona i pren decisions conjuntament, és lògic pensar en una formació que prepari els docents per a aquest tipus de treball coordinat. En paraules de Vila (1988, 33), «[...] un centre no és la suma dels professors com a individus, sinó un conjunt de professors coordinats, cooperatius en la recerca d'uns objectius

comuns i acceptats». Aquesta és la concepció que d'equip docent s'intenta transmetre durant la formació i la reflexió col·lectiva com a necessitat professional.

En la mesura que s'ensenya no tant només pel que es diu sinó també per com es diu, el treball conjunt es mostra com un element necessari en aquesta tendència orientada a la indagació del mestre. És, en conseqüència, necessari que les situacions reals de formació acompanyin el discurs adaptat.

La formació indagadora i en col·laboració centrada en l'escola com a estratègia formativa adoptada durant la recerca

Els conceptes explicats en el primer apartat teòric (les dificultats d'aprenentatge, les necessitats educatives especials, l'atenció a la diversitat, l'escola comprensiva...) exigeixen un replantejament del model de formació per al desenvolupament professional del professorat.

Tal i com ho fa Torres González (1999-2000, 196) s'aposta per una modalitat formativa basada en la indagació-reflexió, col·laborativa, centrada en l'escola com a unitat de canvi, amb la finalitat d'aconseguir un professional autònom, lliure i responsable amb la pràctica.

Es tracta, en definitiva, d'una formació professional crítica concebuda com a una formació tendent a reflexionar, comprendre i interpretar les demandes educatives, socials i culturals d'una escola per a tothom, la complexitat de les desigualtats de l'alumnat i l'heterogeneïtat de les aules i dels centres.

El tipus de formació docent per la qual hem optat, segons Villar (1994, 90), estaria configurat pels següents principis:

- Que sigui implementat en el centre educatiu
- Que la selecció dels referents teòrics respongui a la problemàtica que els docents del centre viuen
- Que les accions portin a l'avaluació del programa formatiu que es desenvolupi.

Aquests principis, exigeixen:

Una coordinació d'accions que tendeixin a fomentar la reflexió col·laborativa entre els diferents professionals que intervenen en la institució educativa, a considerar la diversitat d'alumnes, de centres, de professors..., i delimitar un nou espai professional, didàctic, curricular, organitzatiu i institucional, per, des plantejar-hi propostes formatives polivalents i, en si mateixes, integradores, en base que les necessitats formatives no venen exclusivament de l'àmbit de l'Educació Especial, sinó d'aquell espai, que delimita el concepte de diversitat, que implica tant el que és general com el que és especial. (Torres González, 1998, 199)

L'adopció d'aquest model de formació en la recerca que es presenta ens duu a plantejar si aquesta gaudeix de suport a nivell institucional. Si es consulta el Decret que regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat a la CAIB (aprovat pel Consell de Govern proposat per la Conselleria d'Educació i Cultura, el dia 18.05.01) es pot extreure la següent informació sobre el model de formació permanent escollit a nivell administratiu:

Model de formació permanent que es proposa institucionalment:

El model de formació que es pretén per al professorat de les Illes Balears se sustenta en una determinada concepció de la societat, de l'educació i del tipus de professorat necessari per dur a terme els processos d'ensenyament-aprenentatge que facin possible una educació de qualitat.

El model triat té les següents característiques:

- Formació contextualitzada en la pràctica professional dels docents, que parteixi d'aquesta i que serveixi per millorar-la.
- Adequada combinació de teoria i pràctica.
- Estratègies formatives diversificades a través d'una oferta diferenciada que permeti poder adequar els continguts i les estructures de formació a cada un dels col·lectius als quals s'adrecen.
- Gratuïtat i combinació adequada d'obligatorietat i voluntarietat.
- Descentralització i, alhora, universalitat.

Cal tenir en compte les necessitats locals però no s'ha de perdre de vista que els grans problemes de l'educació són globals i universals. (CONSELL DE GOVERN 18.05.01)

Si s'analitzen les característiques del model de formació que es presenta a nivell institucional per tal de descriure de manera detallada la formació que es proposa, es pot concloure que:

- Els fonaments teòrics de referència no es desmarquen de l'opció adoptada durant aquesta recerca.
- La intervenció no es detalla en programes concrets, ja que es parteix de la problemàtica docent.
- No es presenta un model d'avaluació del pla de formació que es proposa, perquè s'assumeix que l'avaluació és inherent a la pràctica de formació.

Per altra banda, el decret pretén potenciar i millorar la implantació dels centres de professorat en les seves zones adscrites, per afavorir la seva presència en els centres educatius, l'acostament dels recursos de formació als seus usuaris i la participació i col·laboració del professorat en el desenvolupament de les actuacions formatives que es duen a terme, per apropar-les a les necessitats que la pràctica educativa planteja.

El decret també regula el paper dels assessors col·laboradors de formació, que no havien estat regulats fins el moment. Es tracta de funcionaris docents que compatibilitzaran la seva tasca docent amb una part de la seva jornada laboral dedicada a la tasca assessora, en tot a allò que fa referència al programa específic pel qual s'ha convocat aquest lloc de feina i en les condicions que es determinin en les convocatòries corresponents.

Llavors, es podria concloure el tema de la formació permanent del professorat considerant que sí gaudeix de suport administratiu, però per a dita afirmació calen analitzar els programes de formació que s'estan implementant en els centres actualment, la qual cosa no és objecte d'aquest estudi.

3.3.2. La formació inicial del psicopedagog⁶: una possibilitat per apropar diferents reflexions i intervencions sobre l'escola

Si es fa una anàlisi intentant seguir les pautes anteriors i ens remetem a l'evolució soferta en els plans d'estudis dels perfils d'educadors, es parteix del **paradigma de la**

⁶ Són escassos els estudis sobre la formació inicial del psicopedagog i menys encara, des d'alguna tendència o perspectiva d'anàlisi que els emmarqui i en serveixi com a referència. Per tal motiu, es considera adient translladar als estudis de Psicopedagogia algunes anàlisi fonamentades en la formació inicial del docent, ja que ambdós intervenen en el context escolar i aquests darrers sí són analitzats des de les tendències emprades per a l'anàlisi de la formació permanent dels docents.

racionalitat tècnica, on la formació té un fort caràcter normatiu: què s'ha d'ensenyar, com s'ha d'ensenyar i com s'ha d'avaluar, de forma coherent amb el pressupost de la validesa de les solucions elaborades per especialistes fora de l'aula i generalitzables a qualsevol situació educativa (Popkewitz, 1990). Se sobreentén que els coneixements teòrics que s'ofereixen a l'alumnat en les institucions de formació són els que realment possibiliten comprendre la realitat pràctica i intervenir-hi en ella.

S'arriba d'aquesta manera, a través de la separació entre la teoria i la pràctica, a una formació compartimentada i acadèmicament jerarquitzada en:

- la institució de formació, que ofereix un coneixement superior, teòric i científicament validat;
- l'escola de pràctiques, que ofereix l'oportunitat de practicar i conèixer la realitat de l'escola.

El símil utilitzat per Busquets (1974) i que Santos Guerra recull (1993, 50) resulta molt clarificador:

Imagini's una escola de natació que dediqués un any a ensenyar anatomia i fisiologia de la natació, psicologia del nedador, química de l'aigua i formació dels oceans, costos unitaris de les piscines per usuari, sociologia de la natació (natació i classes socials), antropologia de la natació (l'home i l'aigua) i, per descomptat, la història mundial de la natació, des dels egipcis fins als nostres dies. Tot això, evidentment, a força de cursos magistrals, llibres i pissarres, però sense aigua. En una segona etapa es duria els alumnes-nedadors a observar durant altres diversos mesos a nedadors experimentats; i després d'aquesta sòlida preparació, se'ls llançaria al mar, en aigües ben profundes, un dia de temporal de gener.

Entre els elements definitoris i les conseqüències de la racionalitat tècnica en la formació inicial dels futurs docents i, que es considera traslladable als/a les orientadors/es, cal esmentar:

- La separació entre coneixement teòric i coneixement pràctic ha conduït a una desvalorització del primer, pel seu allunyament dels problemes reals de la pràctica, i a reivindicar el valor de la pràctica com a font d'aprenentatge.
- Les dificultats reals per incorporar a la pràctica les innovacions educatives.

- L'oblit del coneixement teòric adquirit durant la formació inicial, una vegada incorporat a l'exercici professional.
- Les contradiccions viscudes entre les finalitats proclamades i les pràctiques docents.

Abans d'exposar les principals característiques d'aquesta tendència en relació a la formació inicial, és convenient assenyalar tres últimes circumstàncies que, en opinió de Pérez Gómez (1992a), propicien plantejaments alternatius en la formació del professorat:

- El creixement accelerat en el coneixement científic i cultural ha de conduir a un replantejament dels continguts curriculars en la formació.
- Els canvis socials que es reflecteixen en les formes de pensar, sentir i actuar de les noves generacions d'alumnes han de tenir també el seu ressò en la formació dels docents.
- Finalment, el desenvolupament del coneixement psicopedagògic s'ha de fer patent en els continguts i la pràctica de la formació.

A més de les crítiques, assenyalades anteriorment en relació a la racionalitat tècnica, es poden afegir algunes més, dirigides específicament a la formació del professorat, fàcilment extrapolables a la formació dels/ de les psicopedagogs/gues:

- L'organització temporal del currículum segons la jerarquia assenyalada, i en la qual el pràcticum se situa generalment al final del procés formatiu, afavoreix un aprenentatge descontextualitzat del coneixement bàsic i del coneixement aplicat.

[...] la comprensió dels principis i lleis de les ciències bàsiques de l'educació requereix la referència a les situacions complexes i hol·lístiques que es produeixen en els comportaments individuals o col·lectius que aquells principis i lleis pretenen explicar. Per això, el coneixement científic que suposadament es transmet es converteix en un coneixement acadèmic, que s'aprèn per oblidar una vegada a complerta la seva funció acadèmica (Pérez Gómez, 1988, 141).

Aquesta situació genera que gran part de les habilitats necessàries per entendre i intervenir en la pràctica de l'orientació s'acabin aprenent sobre la marxa i a través de l'assaig i error. Igualment, augmenta el perill de reproduir mimèticament conductes obsoletes i estereotipades d'una pràctica no fonamentada.

- Reiterar, una vegada més, que del coneixement bàsic i aplicat només es poden derivar directament pautes d'intervenció molt limitades o per a situacions educatives molt concretes. Aquesta afirmació és confirmada per les investigacions sobre la formació inicial que apunten a la importància decisiva que els/les alumnes atorguen al període de pràctiques (Gimeno Sacristán i Fernández Pérez, 1980; Forner, 1993; Swanwick, 1990).
- En referència al caràcter normatiu de la formació, Esteve (1993) afirma que és una de les causes del malestar —sobretot en els inicis de l'exercici professional— ja que sol basar-se en l'existència d'un model idealitzat del pràctic, que es constitueix en norma. En opinió del mateix autor, s'han de substituir els enfocaments normatius per enfocaments descriptius en la formació inicial. S'han d'abandonar les idealitzacions i reemplaçar-les per l'anàlisi de situacions pràctiques educatives, ensenyant al/ a la futur/a orientador/a a entendre la complexitat de la pràctica i les distintes estratègies que és possible utilitzar per a poder intervenir.
- Es critica que la formació inicial estigui desproveïda de valors, al marge de la realitat social, com si de l'estudi d'una llavor es tractés.
- L'elevat nombre d'assignatures dels Estudis de Mestre, i també s'hi pot afegir dels estudis de Psicopedagogia, és criticat per distints autors, entre els quals podem citar a Imbernón (1994) i a Benejam (1986), a la qual cosa cal afegir la insuficiència d'una formació de tres/ i dos cursos acadèmics, respectivament. Benejam plantejava, fa ja més de quinze anys, el problema de l'excés de matèries en la formació inicial que, al seu parer, respon a un enfocament funcional i immediat que tracta de garantir que se sap allò que farà al finalitzar la seva preparació. S'entén que aquesta sobrecàrrega curricular és un reflex de la concepció del professional que requereix només un coneixement superficial o no especialitzat, un coneixement poc profund.

[...]adquirir rigor metodològic i crític, descobrir l'amplitud i complexitat del coneixement i adquirir les capacitats i les tècniques necessàries per a continuar aprenent tota la vida. Aquesta capacitació s'adquireix estudiant alguna cosa en profunditat (Benejam, 1986, 109).

Com a resposta a aquests resultats tan poc afalagadors, Schön ens suggereix repensar l'organització de la formació des d'un model anomenat de la **racionalitat reflexiva**, o

també anomenada la **tendència orientada a la indagació**, tal i com hem exposat en relació a la formació permanent del professorat.

Entre les concepcions més representatives de la tendència orientada a la indagació es poden apuntar:

- L'ensenyament no es pot reduir ni a la transmissió de continguts acadèmics (tendència tradicional) ni a la planificació i aplicació de tècniques suposadament eficaces i generalitzables (racionalitat tècnica). L'ensenyança ha de ser concebuda com una intervenció crítica i reflexiva. Es planteja, doncs, una concepció de l'ensenyament com a indagació a partir de com —ja establí Dewey (1989)— fer-la problemàtica.

En l'àmbit educatiu, problematitzar una situació (és a dir, elevar-la a la categoria de problema) per a facilitar la seva anàlisi, resulta relativament habitual quan la situació provoca ansietat o dificultats en la pràctica diària i, no obstant això, és menys freqüent problematitzar situacions que no originin gran ansietat o no trastorquin l'activitat quotidiana.

Fer problemàtic l'ensenyament és crear dubte sobre el que, sota circumstàncies ordinàries, sembla ser eficaç o una pràctica acceptable. L'objecte dels nostres dubtes poden ser principis acceptats de bona pedagogia, formes típiques de resposta del professor als temes de gestió de la classe, creences sobre les relacions de l'escola i la varietat o definicions d'autoritat del professor, tant en la classe com en un context educatiu més ampli (Tom, 1985, cit . per Villar, 1990, 75).

Aquestes situacions-problema són el que l'orientador/a pot emprar per facilitar processos de reflexió compartida que culminin amb pautes d'intervenció que millorin la situació dels docents, de l'alumnat i de les famílies.

- Es parteix d'una concepció de l'ensenyament com a activitat complexa que es desenvolupa en contextos singulars i amb un decisiu component d'opcions ètiques i polítiques:

El canvi en l'educació requereix no només dur a terme la interpretació i deduir com actuar, sinó també organitzar els processos mitjançant els quals l'anàlisi pugui ser compartida en societat [...], i organitzar també la lluita política mitjançant la qual puguin els implicats en el procés il·luminador (com ho descriu Habermas) canviar les formes existents d'escolarització de manera que

siguin més adequades per posar en pràctica els valors educatius (Kemmis, 1988, 92)

- Per als autors que, com Kemmis, representen la perspectiva crítica-social de l'ensenyament, no és suficient el coneixement i la reflexió sobre les situacions de la pràctica, ja que existeix el perill de realitzar, únicament, una reflexió tècnica descontextualitzada i reduir-la a poc més que pensar sobre la pròpia acció (cosa que, per altra banda, és propi de qualsevol persona intel·ligent). Es requereix una intervenció encaminada a introduir els canvis que resolguin els problemes (emancipació), considerant les connotacions ètiques, ideològiques i polítiques ja assenyalades en el punt anterior. En conseqüència, s'interpreta la indagació lligada a l'acció.

La reflexió ni és un procés mecànic, ni és simplement un exercici creatiu en la construcció de noves idees; és una pràctica que expressa el nostre poder per reconstruir la vida social, en participar en la comunicació, en la presa de decisions i en l'acció social (Kemmis, 1988, 148-149).

Com assenjala el mateix autor, la reflexió implica la immersió en el món de l'experiència, un món ple de valors, interessos socials i escenaris polítics. En aquest sentit, es planteja una acció encaminada a desenvolupar la consciència social dels individus per construir una societat més justa i igualitària, en la qual l'orientador/a és considerat un intel·lectual transformador.

S'amplia així el camp de reflexió de l'educador/a més enllà de les qüestions didàctiques —sobre la pròpia pràctica i el propi alumnat— i de les parets de l'escola, unificant els conceptes de professional reflexiu i professional crític i amb un clar compromís social.

En aquesta línia, són molts els autors que destaquen l'escassa incidència de la formació inicial en l'exercici professional, mentre no s'aconsegueixi revisar i modificar les idees prèvies sobre l'educació, que provoquen la reproducció dels models experimentats anteriorment. Entre aquests, Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1989) afirmen que si les pràctiques escolars es mantenen antiquades és, en gran part, perquè la formació inicial del professorat no incideix en els processos interiors —a través dels quals elabora les seves respostes pedagògiques— i que les actituds, creences, etc, que l'estudiant

posseeix, són les que es projecten en l'acció (idea fàcilment transferible a la figura del/ de la psicopedagog/a).

Per a Terhart (1987), la preparació formalment institucionalitzada no representa la fase decisiva de la formació, afirmació que és corroborada per Davini (1995) quan planteja que enfront del poder de la biografia escolar i de la socialització laboral, la fase d'educació formal dels futurs docents representa un episodi de febles conseqüències.

- La relació entre formació i exercici professional no serà prop de l'aplicació, sinó de la transferència. Així, afirma Ferri (1991, 76):

El benefici dels coneixements o del saber fer adquirit és una situació per a aprehendre amb major seguretat altra situació, està inclòs tant en el plànol intel·lectual com en l'experiencial . En un o altre cas, les transferències s'efectuen d'una pràctica a una altra, amb o sense la desviació per la teoria.

En aquesta tendència, la pràctica passarà a ser l'element central al llarg de tota la formació. La pràctica es concep com l'espai curricular idoni per aprendre i construir el pensament pràctic en totes les seves dimensions, un espai en el qual l'estudiant observa, analitza, actua i reflexiona (Pérez Gómez, 1992a).

Es planteja, per tant, una concepció diferent de la formació, com procés d'adquisició, contrast i transformació en un diàleg permanent amb les situacions reals. D'aquesta manera, no té cap sentit situar la pràctica (el pràcticum) al final de la formació com a oportunitat per a aplicar el coneixement teòric que s'aprèn en els primers anys.

Ara bé, la crítica feta al model de la racionalitat tècnica en relació a la subestimació de la pràctica no se supera simplement començant la formació amb una immersió en la pràctica. Tot al contrari, pot reforçar la reproducció i el mecanicisme si no va acompanyada d'una formació reflexiva que permeti distanciar-se del que Davini (1995) denomina rituals escolars.

Que s'hagi arribat a aquesta dicotomia entre teoria i pràctica i a la desconsideració del coneixement teòric ens hauria de fer reflexionar sobre la nostra responsabilitat com a formadors de futurs/es docents i orientadors/es. «El missatge que els/les alumnes reben

és que els components teòrics són importants per aprovar, però que és la pràctica que realment els formarà com professionals» (Marcelo, 1994, 266).

Potser aquesta responsabilitat ens pot fer més evident la necessitat de lligar els dos àmbits, d'establir entre ells una permanent interacció, de manera que els sabers teòrics ajudin a l'estudiant a plantejar-se preguntes que trobin la seva resposta en la pràctica, i els sabers pràctics li ajudin a formular-se interrogants, a identificar problemes i a obrir camps de coneixements nous i necessaris per donar resposta als problemes suscitats per la pràctica.

Per altra banda, tampoc té sentit potenciar en la formació inicial una acceptació acrítica de les teories. Les teories han de ser sotmeses a judici crític i validació, d'acord amb la seva potencialitat pràctica, la seva adequació a contextos i subjectes singulars i, fonamentalment, a opcions ètiques de valor (Giroux, 1990; Liston i Zeichner, 1993). Com afirma Davini (1995), les teories requereixen ser incorporades al procés de formació com a eines conceptuals per llegir la pràctica, per ser qüestionades en la pràctica i no per configurar-la.

Així, si del que es tracta és de comprendre i interpretar les situacions de la pràctica amb la finalitat de trobar formes d'intervenció adequades (mestre/a i orientador/a com a investigador/a), el currículum de la formació haurà d'estar centrat en la indagació. I anteriorment s'ha exposat que la indagació suposa la problematització de la pràctica. Per tant, en situació de formació inicial, serà necessari que s'ajudi els alumnes a transformar les situacions de la pràctica en problemes sobre els quals reflexionar per arribar al plantejament d'intervencions conformes.

Això suposa partir de la pràctica per analitzar les situacions, definir els problemes, elaborar procediments, qüestionar normes, regles i estratègies utilitzades de forma habitual i automàtica, explicitar els procediments d'intervenció i de reflexió durant l'acció, i repensar els esquemes més bàsics, les creences i teories implícites que, en definitiva, determinen les percepcions, els judicis i les creences que pren el professorat en les situacions divergents de l'ensenyament interactiu (Pérez Gómez, 1988, 144 i 145).

Per consegüent, el currículum formatiu ha d'incloure:

- Els aspectes socials, culturals i polítics, per facilitar als/a les alumnes la comprensió de la pràctica educativa; comprensió que, inevitablement, ha de realitzar-se de manera global. Es reconeix que, implícitament o explícitament, els programes formatius sostenen posicions ètiques i polítiques respecte a la institució escolar i al context social i, per això, resulta més honest fer-les explícites i sotmetre-les a la crítica que mantenir una aparent neutralitat.
- El desenvolupament de les actituds que requereix el compromís polític de l'educador com a intel·lectual transformador en l'aula, en l'escola i en el context social. En aquest sentit, es pot deduir que el currículum de la formació inicial contemplarà explícitament els continguts de tipus actitudinal, fonamentalment per dues raons:
 - a) La indagació, a la qual s'ha fet referència fins ara, requereix unes determinades actituds i valors com: la disposició a interrogar-se, la curiositat científica, el rebuig a explicacions simplistes i esquemàtiques, l'obertura intel·lectual, l'acceptació de la crítica...
 - b) La incorporació dels components ideològics, ètics i polítics proposats per la corrent sociocrítica, implica considerar actituds i valors com: la tolerància, el respecte a la diversitat, el rebuig a les desigualtats socials, als dogmatismes ideològics, la col·laboració, el treball solidari...

S'entén que l'oblit d'aquests components pot afavorir en els/les alumnes l'assimilació d'una mentalitat tecnocràtica de l'educació, que dificulta una comprensió global de les complexes situacions de la pràctica i dels seus condicionants. Cada vegada més s'insisteix en la necessitat de fomentar actituds d'obertura intel·lectual, tolerància, acceptació i foment de les diferències individuals i grupals..., que els permetin prendre consciència de les conseqüències ètiques i polítiques de les seves accions i de les possibilitats alternatives.

La preparació del professor ha de ser vista com un procés de socialització que inclou no només el desenvolupament de destreses d'ensenyament, sinó també valors, actituds, normes, models de conducta i interès per la professió (Crow, 1986, cit. per González Sanmamed, 1995, 158).

Com s'ha estat comentat en diverses ocasions en l'apartat anterior d'aquest capítol, en les institucions de formació inicial del professorat continua essent el model de la racionalitat tècnica el qual orienta els processos formatius, encara que progressivament van fent-se espai alternatives més properes a una concepció orientada a la indagació. Tot i aquest predomini, i com també ha estat indicat, són moltes les investigacions que demostren l'escassa incidència del coneixement professional après davant els problemes que la pràctica quotidiana planteja als/a les mestres (i orientadors/es) novells, així com el perill de caure en la reproducció mimètica i acrítica de pràctiques experimentades o observades. En conseqüència, es continua reclamant un replantejament de la relació entre el coneixement abordat durant aquest període formatiu i la realitat del treball educatiu.

Esdevenen significatives les conclusions a les quals arriben els assistents a les Primeres Jornades de Reflexió i Formació del Professor de Psicologia i Pedagogia⁷, pel que fa a les demandes que sol·liciten els psicopedagogs/es per poder desenvolupar les funcions que se'ls assignen:

- Que la docència no sigui superior a una tercera part de l'horari (més o menys al voltant de sis hores).
- Que la docència sigui sempre amb continguts relacionat amb l'especialitat de psicologia i pedagogia.
- Que s'incorpori l'assessorament com una activitat pròpia del psicopedagog-a amb una dedicació de la tercera part de l'horari.
- Que es creï un espai i un temps per a la coordinació.
- Que es creïn els Departaments d'Orientació en tots els centres.
- Que es creï un espai per a la reflexió conjunta entre els diferents professionals, a nivell de centre i també intercentres.
- Que es planifiqui una formació permanent específica que s'ajusti a les necessitats de l'orientador/a.

⁷ Per a més informació podeu consultar la pàgina <http://www.xtec.es/>

S'entén que la formació del docent no pot seguir concebint-se com un equipament fragmentari de teories, d'una banda, i de competències d'actuació, per una altra. El propòsit principal de la formació inicial del professorat i dels psicopedagog—així com de la formació permanent— ha d'orientar-se a facilitar la construcció d'un pensament pedagògic autònom i crític. De manera anàloga a com es concep l'aprenentatge de l'alumnat, pot concebre's també l'aprenentatge del professorat i/o orientador/a. El mestre/psicopedagog transforma el seu coneixement quan la reflexió sobre la pràctica i el contrast d'interpretacions evidencien les mancances de les seves concepcions i teories pedagògiques i la inadequació dels seus hàbits de comportament docent. La reconstrucció dels esquemes de pensament, sentiments i accions a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica és un procés similar al que Schön (1992) planteja en la seva definició del pensament pràctic.

El coneixement professional dels docents i orientadors/es ha de formar-se en un complex i perllongat procés de coneixement en l'acció —saber fer— i de reflexió sobre l'acció —saber pensar, investigar—. Així, el coneixement rellevant per orientar la pràctica, quan el que es pretén és desenvolupar la comprensió dels futurs docents, es genera en la reflexió sobre les característiques d'aquesta pròpia pràctica. Per això, el punt de partida de les propostes de canvi se situa en la reconceptualització de les relacions entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic, establint, com a eix del currículum formatiu, les pràctiques escolars quotidianes. Fer de les pràctiques escolars l'eix del currículum significa transformar-les en àmbit d'indagació a partir del com adquireixi sentit per als alumnes:

- a) explicitar el seu propi coneixement experiencial,
- b) compartir amb els altres aquest coneixement i estar obert a modificar-lo amb altres aportacions,
- c) accedir a coneixements teòrics, que puguin ajudar-los a reinterpretar les situacions reals escolars, i
- d) cercar formes d'intervenció d'acord amb les anàlisis realitzades.

No es tracta de presentar situacions de la pràctica per il·lustrar amb elles el coneixement acadèmic, sinó que dit coneixement es converteixi en una eina de reflexió sobre

aquestes situacions, de forma que permeti als/a les futurs/es docents i orientadors/es reconstruir la seva mirada sobre els fenòmens escolars.

Només mirant es pot aprendre a descobrir allò característic, elevant a coneixement teòric la pràctica dels altres... En aquest esforç de contrast necessitarà disposar d'uns conceptes teòrics que li permetin donar nom als diferents elements que vagi aïllant i ordenant... I serà en aquest esforç per explicar la pràctica mitjançant un pensament conceptual, abstracte, com aconseguirà interioritzar realment aquesta instrucció teòrica rebuda (Pla, 1988, 58).

Aquesta idea és corroborada per Ferri (1991) quan planteja que l'objectiu de la formació no pot limitar-se que l'estudiant s'apropriï de les pràctiques per estar en condicions de reproduir-les. Consisteix, fonamentalment, a ampliar-les, enriquir-les i accedir, a través de la reflexió, a noves lectures de les situacions d'ensenyament. Si al mateix temps s'accepta que els problemes de la pràctica són complexos i indeterminats, no susceptibles de resoldre's amb la implementació de procediments mecanicistes (Schön, 1992) i que, per altra banda, es modifiquen les expectatives, les condicions, les circumstàncies i les necessitats de l'alumnat, el bon mestre serà aquell capaç de «[...] generar objectius diferents, desenvolupar hipòtesis, i provar altres alternatives d'acció» (Kennedy, 1990, 816).

No es pretén, doncs, reivindicar un practicisme sinó reconèixer la pràctica educativa com objecte de coneixement.

3.3.3. Propostes per conjugar la formació permanent del professorat i la formació inicial de l'orientador-a

La implantació d'un nou sistema educatiu marca unes necessitats prioritàries pel que fa a la intervenció psicopedagògica. Per tal motiu, les funcions que ha de realitzar l'orientador/a vendran igualment definides per l'objectiu final que ha de presidir tot el procés: optimitzar els elements institucionals, organitzatius i la diversitat de l'alumnat i del professorat que intervenen en el procés educatiu.

Així, són moltes les funcions que se li assignen al perfil professional del/de la psicopedagog/a. Segons la normativa legal, haurà de desenvolupar les següents funcions en els centres educatius: (BOE 166 , 13 JULIOL,1993. Art . 77).

-Coordinar el desenvolupament de les activitats d'orientació acadèmica i professional corresponents a les etapes d'ESO i Batxillerat.

-Proporcionar criteris per a l'assessorament a la Comissió de Coordinació Pedagògica en els aspectes psicopedagògics dels Projectes Curriculars, especialment referent a principis generals sobre actuació d'objectius, criteris i procediments d'avaluació i promoció i criteris metodològics i organitzatius.

-Coordinar l'avaluació psicopedagògica d'aquells/es alumnes que precisin l'adopció de mesures educatives específiques.

-Participar en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge, així com en la planificació de les adaptacions curriculars dirigides als/a les alumnes que ho precisin, en col·laboració amb els departaments didàctics.

-Col·laborar amb els/les tutors/es en l'elaboració del consell orientador que, sobre el seu futur acadèmic i professional, ha de formular-se per a tot l'alumnat al terme de l'ESO o dels Programes de Garantia Social.

-Participar en el desenvolupament dels Programes de Diversificació Curricular i assessorar als equips educatius dels programes de Garantia Social en l'elaboració de les programacions corresponents.

-Impartir docència, si escau, a algun grup d'alumnes de matèries relacionades amb la seva especialitat i a alumnes que segueixin programes específics.

Si es recullen totes les funcions que s'assignen a aquest perfil professional i s'analitzen acuradament, tal i com ho fa Solé (1998), veim com són molts els factors que influeixen que aquestes funcions puguin portar-se a terme, així com també esbrinam moltes «subfuncions» que es deriven de les explicitades anteriorment:

La primera que cal remarcar és la tasca en col·laboració, en la qual el/la psicopedagog/a ha de participar i facilitar que tothom aportí coneixements per a la consecució dels objectius comuns. A més, el/la psicopedagog/a ha de tenir en compte que existeixen

professionals que tenen assignades les funcions de coordinació i gestió del treball en equip. Aquesta realitat suposa:

- a) Que les aportacions de l'orientador/a es realitzen vers una tasca que ja està funcionant.
- b) Que han de vehicular-se a través de persones que tenen una responsabilitat específica en la seva concreció: coordinadors-es de cicle, caps de departament, cap d'estudis, coordinador/a pedagògic...

Conseqüentment, el/la psicopedagog/a haurà d'exigir-se: una anàlisi del que ja es practica en el centre i tenir molt present que la seva intervenció ha de dirigir-se prioritàriament a promoure l'autonomia de la institució i les competències dels seus membres.

Molts autors (Antúñez, 1994; Bonals 1996; McLaughlin, 1998...) han posat de manifest que les dificultats dels docents per funcionar com a equips poden ubicar-se: en la definició dels objectius, en les decisions metodològiques que es trien i en l'establiment de les relacions interpersonals. «El/la psicopedagog/a pot ser sol·licitat per analitzar, precisament, conflictes en l'interior d'un grup o en la institució» (Solé, 1998, 231). Davant aquesta demanada, convé ser prudents, ja que és un àmbit que exigeix una formació especialitzada.

Però, el que cal demanar-se és qui ensenya actituds afavoridores per aconseguir aquestes complicades «subfuncions».

Qui transmet el valor comunitari enfront de l'individual?

Qui ensenya tècniques per a la millora del desenvolupament de tasques col·lectives?

Qui ensenya actituds gratuïtes en benefici del protagonisme d'altres que van assumint tasques de coordinació i gestió?

Qui condueix i es mostra com a model a seguir a l'hora de...?

...cedir el protagonisme en la gestió i coordinació dels grups a aquells professionals que tenen atribuïdes aquestes funcions i assumir-les adientment quan la tasca o les pròpies estructures de la institució així ho requereixin. (Solé, 1998, 231)

En definitiva, com es formen els/les psicopedagogs/es per tal de saber dinamitzar, col·laborar, gestionar, treballar en equip, cedir protagonisme, formar-se en una àrea però sense perdre el sentit general de l'assessorament, explicar, transmetre, motivar, compartir...?

Solé (1998, 243) proposa que el projecte formatiu del/de la psicopedagog/a és una empresa que l'acompanya al llarg de tota la seva carrera professional...

...; no és un luxe, sinó una necessitat provocada per la natura canviant dels problemes que enfronta. Els continguts específics d'aquesta formació i les modalitats a través de les quals es vehicula han de prioritzar la funció personalitzadora, possibilitar l'anàlisi i la reflexió sobre la pròpia pràctica i contribuir a la concreció d'un projecte propi d'intervenció, tant si la formació es dirigeix a un professional en particular o si el seu destinatari és un equip. [...] A més, tot projecte formatiu ha d'incloure una reflexió sobre els aspectes ideològics, polítics i ètics que determinen les intervencions.

Per ser coherents amb aquests plantejaments i arribar a la formació de professionals reflexius, es proposa adoptar un model de tutorització de pràctiques on el professor/a-tutor/a de la universitat accompli les següent funcions: (classificació extreta de Castaño, Prieto, Ruiz i Sánchez (1997, 2):

Com a orientador: ajuda a canalitzar situacions novedoses per a l'alumnat; estimula la recerca de solucions a les situacions conflictives; aconsella en la presa de decisions.

Com a preparador: facilita eines de treball que permetin enfrontar situacions i tasques com l'observació, ús de material...; ajuda a la planificació de la intervenció; fomenta la creació d'hàbits.

Com a facilitador: ajuda l'alumnat a conèixer, a modificar concepcions errònies; a descobrir elements que intervenen en l'acció educativa...; canalitza els nous coneixements per tal que actuï amb les pròpies conviccions; ajuda a incardinar teoria amb pràctica.

Com a motivador: manté l'interès i entusiasme de l'alumnat per la tasca que desenvolupa; subministra el feed-back positiu que ajuda a forjar un autoconcepte professional, així com també en fa crítica perquè millori les actuacions.

Com a avaluador: valora el procés de pràctiques i la memòria que es lliura al final;

participa de l'avaluació global de les pràctiques, juntament amb l'alumne/a i el/la mestre/a-tutor/a.

Com a promotor de la investigació: ajuda l'alumnat a generar teoria de la pràctica viscuda; l'informa sobre els processos de reflexió i d'investigació activa; promou la curiositat com a primera fase per investigar; promou la investigació amb la recerca de solucions a problemes, situacions...; ajuda l'alumnat a establir inferències encaminades a un nou coneixement, a modificar concepcions errònies,...fomenta el rigor en el procés d'investigació; fomenta el treball en equip.

Totes aquestes funcions es creu que no poden ser desenvolupades des d'una situació allunyada de l'escola. Llavors, amb aquest model de pràctiques es convida els/les tutors/es a formar part de les dinàmiques dels centres on desenvolupa els crèdits de les pràctiques el seu alumnat.

[...] encara ens queda una assignatura pendent: hem d'aprendre a analitzar les situacions organitzatives per saber en cada cas quina és la formació adequada, ja que la formació aplicada en una situació inadequada ens pot generar nous problemes en comptes de solucionar-los. (Oliver, 2001)

3.4. LA FAMÍLIA COM A AGENT ACTIU EN ELS CENTRES

Només s'entén la cultura de la diversitat des del paradigma de la cooperació si la família i l'escola treballen en sintonia, per tant, la millor manera d'educar l'alumnat de l'escola és compartint aquesta responsabilitat amb la família. (López Melero, 1999)

Les paraules que inicien aquest apartat conviden a fer una sèrie de reflexions amb la intenció d'apropar ambdós contextos: escola i família.

Es veu com la situació de l'entorn familiar i de l'escola, és, de cada vegada, més distant. Són múltiples les raons i les fonts de conflicte que motiven aquest allunyament. Marchesi (2000, 128) selecciona quatre temes, font de tensions, que exemplifiquen aquesta realitat entre els diferents sectors educatius:

Selectivitat (alumnes contra l'administració educativa); sancions a l'alumnat (alumnat enfrontat amb el professorat); distribució del temps escolar (famílies contra professorat); i representació en el consell escolar (alumnes, família i docents en desacord)

Per altra banda, també Parellada (2002, 108-109), presenta quins són, segons el seu parer, els factors generadors de desequilibri:

- La transformació de l'estructura bàsica de la família versus la rigidesa de l'estructura escolar, la qual cosa repercuteix sempre en detriment dels infants.
- La manera com es duu a terme la concreció del currículum, ja que segueixen vigents els enfocaments de tipus memorístic i instrumental. Però també, apareixen certes pràctiques i metodologies que han desconcertat les famílies, ja que no formen part de la seva pròpia cultura escolar, i que poques vegades se'ls ha explicat amb suficient claredat.
- L'excessiva burocratització escolar també té conseqüències pel que fa a l'augment de la jerarquització i distància en les relacions amb la família.
- La sobrecàrrega de funcions que assignen al rol docent fa que aquests se sentin pressionats i desconcertats, perquè se'ls exigeixen coses que la pròpia societat,

representada per les famílies, no pot resoldre. I, a més, se'ls responsabilitza quan sorgeixen problemes.

Totes aquestes discrepàncies entre els diferents agents educatius produeixen una presa de posició defensiva la qual ens duu cap a la incomunicació i l'enfrontament, i mostren que pautes per a l'apropament dels diferents contextos es fan indispensables.

Si ens centram en la relació escola-família, el que és important és que aquest procés d'apropament no sigui vist com una responsabilitat unidireccional: "l'escola ha de fer..., perquè la família participi", idea representada per les Escoles de Pares i Mares.

Aquesta és la modalitat de participació a l'escola per part de les famílies més coneguda: les Escoles de Pares i Mares. Aquest tipus d'escoles, en el seu propi recorregut històric, es centren en tres modalitats (Ortega Tudela, 1999)

- El model informatiu: centrat en la transmissió de continguts que ajudin al desenvolupament familiar.
- El model instructiu: es basa a aportar, a més d'informació, estratègies d'intervenció perquè els pares i mares les implementin.
- El model social: el qual facilita la participació de les famílies a l'escola a partir del desenvolupament de sessions on el coordinador dinamitza, informa i canalitza les aportacions dels membres participants, així com focalitza les dificultats que van emergint.

No es tracta de decantar-se per un o altre model, sinó saber i conèixer amb quines variables i trets contextuals comptam per tal d'enfocar la dinàmica més adient.

És fàcil esbrinar la problemàtica que sorgeix amb les escoles de pares i mares:

Parlar d'escola, per a ells (família) no pareix el més encertat, si no especifiquem molt bé en què consisteix. No. Més aviat es tracta de prendre en consideració tots els elements (de caire biològic i cultural, de caire pròpiament docent, institucional i social).

Allò que pot vehicular la relació família-escola s'ha de fonamentar en l'establiment d'una comunicació fluïda, no encorsetada en algunes trapes, confusions, que hem anat mostrant. (Parellada, 2002)

- Per una part existeixen moltes idees preconcebudes enfront les famílies. Un estudi fet per INCE (1997), on s'avalua l'educació primària, a la Comunitat Autònoma de Madrid posa de manifest que un 80% de les famílies estan satisfetes amb el professorat. A més, els mateixos docents, també en un 80% considera que els pares i les mares creuen que són «bons o molt bons professionals». Per contra, només el 49% dels docents, està bastant o molt satisfet amb les famílies.
- Per altra banda, existeix certa manca d'atractiu per a les famílies de les activitats que se solen programar.

Fruit d'aquests emperons i que moltes escoles no organitzen escoles de pares i mares, ni obren canals de cooperació, la participació de les famílies, segons Marchesi (2000), es pot resumir en diferents nivells:

- Quan els pares i mares s'impliquen en el procés d'aprenentatge dels seus infants, la qual cosa suposa interessar-se pel que aprenen a l'escola, per la relació que tenen amb els/les amics/gues, amb el professorat... També implica ajudar-los en les tasques que fan a casa durant l'horari extraescolar.
- Quan els pares i mares es comuniquen amb l'escola a través de les reunions puntuals, sessions conjuntes amb les famílies i els docents, tutories, a través de les avaluacions... Cal dir que aquesta és la modalitat més assajada i que és un canal més emprat durant les etapes d'infantil i primària, que a secundària.
- Quan les famílies participen en les activitats del centre. Per això, l'escola ha d'obrir les portes i oferir possibilitats de cooperació a les famílies. Les activitats extraescolars i culturals solen ser un bon moment, per facilitar aquest nivell d'implicació.
- Quan les famílies participen en les associacions de pares i mares i en el consell escolar. Aquesta via de comunicació suposa un nivell diferent, de caràcter col·lectiu, la qual cosa implica descentrar-se de l'interès focalitzat en els propis fills/es i considerar que el temps i esforç dedicat és en benefici de tot el centre i no sols de l'alumne/a.

La mancança existent de canals de comunicació recíprocs entre l'escola i la família, de connexions, de pautes d'intervenció comunes..., ens duu a plantejar solucions i fer front als problemes i reptes que sorgeixen en el transcurs de l'activitat educativa.

Els objectius que es pretenen amb l'apropament escola-família i/o família-escola, poden desglossar-se en quatre blocs (Ortega Tudela, 1999):

Objectius per a la comunicació:

- Fomentar la comunicació i l'escolta activa
- Facilitar la comunicació entre la resta d'agents educatius
- Fomentar la participació de les famílies en els centres

Objectius per a l'educació familiar

- Desenvolupar seguretat i confiança en l'educació que ofereixen les famílies
- Implicar els pares i mares en l'educació dels infants
- Analitzar les actituds de les famílies per tal de millorar-les
- Incrementar la consciència social en les famílies com a agents socialitzadors de l'educació dels/de les fills/es

Objectius actitudinals o experiències

- Crear la necessitat de viure més experiències amb els/les fills/es
- Potenciar la creativitat i l'activitat lúdica en els pares i mares

Objectius instruccionals

- Crear en les famílies la necessitat de formació i informació
- Facilitar l'adquisició de coneixements que millorin l'actuació en el nucli familiar
- Informar preventivament dels problemes que poden afectar els/les fills/es

Si analitzam la proposta anterior, els objectius que es marquen no contemplen la formació de les famílies necessària per a tractar amb els/les docents de les escoles. No es plantegen objectius perquè els pares i mares rompin idees estereotipades i basades en inseguretats que els allunyen d'un possible contacte amb els/les mestres dels seus

infants. Tampoc no consideren les múltiples dificultats amb les quals es troben les famílies per entendre la realitat educativa actual:

Si els mestres i administradors que dediquen de 40 a 60 hores a la setmana immersos en el món educatiu tenen dificultats per comprendre el significat del canvi educatiu, imagina el que succeeix als pares i mares. Les famílies amb un alt nivell educatiu estan desconcertades, com estaran els qui tenen menor nivell educatiu que sempre s'han sentit a disgust quan tracten amb l'escola? (Fullan, 1991)

Llavors, intentant ser coherents i explícits en el desenvolupament d'aquests objectius, oferim una sèrie de suggeriments per a les famílies a l'hora de participar a l'escola i de mantenir una comunicació funcional amb els/les tutors/es dels seus/de les seves fills/es, amb el propòsit de rompre amb la formació unidireccional i amb les idees preconcebudes que impregnen les relacions entre ambdós contextos educatius. Així, es pretén canviar la realitat descrita per Marchesi (2000, 127) quan diu que «si parlen se'ls fa poc cas. Si callen, se'ls oblida».

També Rigo (2002) fa referència als oblitats que es presenten enfront a les famílies i ho focalitza en les famílies amb fills/es amb dificultats d'aprenentatge. Aquest autor ens fa les següent preguntes: «Per què llavors no hi ha ajudes per determinades necessitats educatives? Per què s'abandona les famílies davant determinat tipus de problemes?»

Continuant amb l'exemple de les famílies amb fills/es que presenten dificultats per aprendre, en el moment en el qual es decideix parlar de les dificultats de l'infant, la família pot intentar i se'ls ha de facilitar que posin en pràctica les següents estratègies:⁸

- *Definir el context.* Es pot demanar al docent que concreti en quines condicions, o en quines situacions l'infant presenta dificultats. Aquesta informació ens servirà per identificar els factors que obstaculitzen l'aprenentatge del subjecte, amb l'objectiu d'evitar-los arreu.
- *Identificar el tipus d'ajuda.* Demanar informació sobre l'ajuda que s'ha estat donant a l'infant per superar el problema, amb l'objectiu de valorar el que s'està fent i continuar amb el suport a casa.

⁸ Extreteres de Clark, Ann-Marie (2000)

- *Elaborar un pla d'intervenció conjunta.* Concretar què es pot fer des de la llar diàriament per facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumne/a.
- *Concertar entrevistes per al seguiment.* Cal anar demanant preguntes com: Què està fent l'infant a l'aula? En quines coses el sorprèn? Quin objectiu encara no hem assolit? Què podem modificar? Com podem seguir col·laborant?...

Algunes vegades resulta efectiu incloure l'infant a l'hora d'establir els objectius i en la revisió de l'efectivitat dels plans d'intervenció. Aquesta també és una manera per motivar l'alumnat a tenir èxit a l'escola, el fet de veure la família i els/les mestres treballar de manera conjunta.

Malgrat que aquestes pautes fossin pensades per a aquelles famílies amb infants amb dificultats, són útils i poden funcionar amb qualsevol realitat familiar. És aquest l'enfocament que presenta Parellada (2002), qui ens enumera i explica les claus que poden apropar l'entorn familiar i l'entorn escolar, d'una manera més general, com a agents educatius bàsics per al desenvolupament dels infants:

- *Recuperar els rituals:* mantenir l'atenció en els processos d'adaptació dels infants a noves situacions, durant totes les etapes escolars i no sols en els nivells inferiors de l'escolarització.
- *Emmarcar el currículum:* atendre totes les necessitats de l'alumnat i fer-ho comprensiu per a les famílies.
- *Desburocratitzar i descentralitzar els centres:* l'autonomia és la clau que obri el pany de la responsabilitat i és aquesta la fita educativa envers els/les alumnes i compartida amb les famílies.
- *Desenvolupar competències comunicatives i canals que permetin una interacció constructiva:* és des del marc de la comunicació fluïda que s'aniran creant ponts que disminuiran la distància entre escola i família.

Per acabar amb aquest apartat, és important assenyalar que sols el reconeixement de les funcions i rols, complementaris en el camp comú de l'educació de les mateixes persones, alumnes i fills/es, pot evitar la desconfiança i el possible conflicte. Per tal d'aconseguir dita fita, caldrà replantejar l'organització de les escoles, ja que les estructures actuals no ofereixen la possibilitat d'augmentar la participació de l'alumnat i

de les seves famílies en els centres. Ja no fa falta sols tenir-los en compte, sinó que cal incorporar altres sectors interessats en col·laborar amb l'escola: associacions, fundacions, antics alumnes, col·lectius relacionats amb l'educació... Una escola oberta al seu entorn i capaç de garantir una educació de qualitat a tots els/totes les alumnes, no pot basar-se exclusivament en l'esforç del professorat. Per això, calen tres condicions:

- En primer lloc, respecte i suport a l'autonomia dels centres
- En segon lloc, la majoria dels docents han d'estar convençuts de la necessitat de canvi
- I, en tercer lloc, és indispensable un equip directiu funcional i sòlid que permeti ampliar la participació i garanteixi l'ordre i l'eficàcia. (Marchesi, 2000).

4. DESCRIPCIÓ DEL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

4.1. EL SORGIMENT DE LA INVESTIGACIÓ

En català "re-cerca", com en anglès "re-search", reflecteix el sentit insistent d'una cerca, un repte intel·lectual per trobar sentit a alguna cosa, per trobar resposta a una pregunta. (Contreras, 2001, 9).

L'interès personal per la investigació en educació sorgeix durant el curs 95-96. Aleshores, la disposició d'una beca d'alumna col·laboradora per dur a terme tasques d'investigació en el departament de Ciències de l'Educació de la UIB, tutoritzada per la Dra. M. Rosa Rosselló Ramon, fa possible el coneixement de la metodologia qualitativa per a la investigació de la realitat educativa centrada en l'etapa de primària.

Les activitats pràctiques desenvolupades durant el darrer curs de la Llicenciatura de Psicopedagogia, sumades a l'experiència laboral com a mestra de suport en un centre concertat d'infantil, primària i secundària, conformen una sèrie d'interrogants que funcionaran com a dinamitzadors i activadors d'una actitud de recerca manifestada amb la presentació d'aquest projecte.

Aquest interès inicial, emperò, no va anar més enllà d'aprofundir en la temàtica amb la lectura de la bibliografia especialitzada, per tal de fonamentar les intervencions pràctiques que es desenvolupaven.

D'altra banda, durant els anys en que es comença a treballar com a professora ajudant d'escola universitària i amb l'inici dels cursos de doctorat, es van concretant els centres d'interès per dur a terme un tipus d'anàlisi més acurada.

L'aprofundiment en el tema de les actituds professionals vers la discapacitat, eix de la memòria d'investigació presentada l'any 1999¹, i el contacte amb el món escolar deriven en la curiositat d'esbrinar els factors que componen l'actitud docent vers els/les alumnes amb NEE.

¹ De la Iglesia, B. (1999). *Cap a una actitud favorable vers les persones amb discapacitat. Una experiència amb professionals*. Memòria d'investigació inèdita.

Cal dir que l'interès es va delimitant en el tema de la intervenció en les dificultats d'aprenentatges, fruit de la sort de poder impartir aquesta matèria als/a les alumnes de primer curs de Psicopedagogia des del curs 1999-2000.

Però, tot al contrari del que s'esperava, l'entrada a l'escola, augmenta el ventall d'interessos, gràcies a les contínues demandes d'intervenció en el centre. Per aquest motiu, s'inicia la recerca amb el títol: «De les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat a les dificultats en el procés d'ensenyament» . Projecte que avui es presenta i que intenta descriure la realitat viscuda els primers anys d'experiència en el centre escolar i les conseqüències que se'n deriven.

Un cop definit el tema que centraria el treball en els propers anys, calia ordenar les preguntes i els aspectes que, sovint, es formulaven i que podien servir de primera guia per saber cap a on avançar.

Preguntes per resoldre...

- inicialment, vers **l'alumne/a** amb DA: Què necessita i què demana la persona amb DA? Com es diagnostica una DA? Com s'intervé per a superar les dificultats detectades? Quins serveis i recursos existeixen per atendre les necessitats de les persones amb DA?
- a continuació, vers **el context** i les DA: Quins factors contextuals afavoreixen l'aparició de DA? Determinats tipus de contextos, creen certes necessitats? Quina resposta es dóna a la persona amb DA des de l'escola i des de la família? Com condicionen les actituds en el procés de desenvolupament de la persona amb DA? Quina actitud mantén cada un dels col·lectius estudiats (docents, companys i família) i com condicionen aquestes actituds a la persona amb DA (autoconcepte, relacions, fites...)? Quin és el procés actitudinal que se segueix per passar de la noció de deficiència a discapacitat? Com condiciona la resposta donada a les persones amb DA el fet de tenir Programa d'Integració dins el centre?
- finalment, vers **l'atenció a la diversitat en el centre**: Com es pot intervenir per crear contextos que facilitin el desenvolupament de tot l'alumnat de l'escola? Com es pot emprar la formació dels estudiants de psicopedagogia i dels docents i de la família com una eina per caminar cap al model d'escola inclusiva? Com passar del

concepte de suport a la noció de comunitat de suport? Com passar del concepte de DA a la noció de dificultats en el procés d'ensenyament?

Totes aquestes preguntes, i d'altres que ja s'aniran exposant més endavant, serviren de plataforma per descobrir quina era la finalitat de la recerca: intervenir per a la millora de la pràctica educativa.

D'aquesta manera, es presentava el moment de decidir quina opció metodològica s'adoptava i com es posava en pràctica per poder dur a terme l'objectiu proposat.

4.2. DISSENY METODOLÒGIC GENERAL

4.2.1 Les primeres decisions metodològiques

La primera idea que va sorgir fou realitzar un estudi de casos múltiple, utilitzant una metodologia de tipus qualitatiu, en la línia etnogràfica. Idea que va dur a pensar en quins serien els possibles centres que podien ser d'utilitat per contrastar situacions i per enriquir l'estudi. Però el fet de viure i d'analitzar escoles diferents limitava el nivell d'aprofundiment que es podia assolir.

A més, el contacte que es mantenia amb el centre escollit no podia ser reproduït paral·lelament dins una altra escola, ja que el temps que implicava era impossible de ser també invertit en un altre context.

Així, davant la impossibilitat d'intervenir de la mateixa manera en diverses escoles per tal de contrastar la informació, s'optà per l'anàlisi de cas únic.

Tot i que s'assumeixen els condicionants que presenta la decisió presa, es pretén que l'experiència de recerca serveixi per establir hipòtesis i donar continuïtat a l'estudi, malgrat que encara no estigués determinat el camí a recórrer. Es troba suport a aquesta idea a Ary, Jacobs i Razaviech (1987), quan assenyalen que, entre les diverses finalitats de l'estudi de casos, existeix la de generar hipòtesis per, posteriorment, contrastar-les amb altres estudis.

Durant un temps, a mida que s'anava revisant la bibliografia sobre investigació, la idea del cas únic semblava prou consistent. Malgrat tot, el fet de no trobar altres recerques que presentassin l'estat de la qüestió sobre el tema de les famílies d'infants amb dificultats d'aprenentatge a la pròpia comunitat autònoma temptava a ampliar el treball a una població més gran i era conscient, per altra part, de les limitacions que aquest nou plantejament també duia implícit. Fou així que sorgí la iniciativa de realitzar una entrevista telefònica dirigida als pares i les mares dels/ de les alumnes amb DA escolaritzats en centres de primària de les Illes Balears.

Aquest gir en la planificació inicial, suposava un gran canvi a nivell metodològic. Passava de ser un disseny exclusivament qualitatiu a combinar aquesta metodologia amb una de quantitativa. S'assumeix així el nou plantejament amb bastants temors,

malgrat les diverses referències (Reichardt i Cook, 1986; Williamson, 1986; Husen, 1988; De Miguel, 1988; Davila, 1994; Ortí, 1994; Rosselló, 1996) en defensa de la multiplicitat metodològica; sempre tenint present que no significa un ús indiscriminat de mètodes, tot al contrari, es tracta d'adequar les estratègies i els instruments a les finalitats de la investigació i a l'evolució d'aquesta.

Amb tot això, no s'havia d'oblidar les clares diferències entre els plantejaments qualitatius i els quantitius, encara que les fronteres podien ser perfectament traspassables. Així, de forma sintètica i seguint Ruiz Olabuénaga (1999), es podrien destacar les següents diferències:

- Els mètodes qualitius estudien significats intersubjectius, elaborats i situats en un determinat context, en canvi, els mètodes quantitius analitzen fets objectius, existents o/i sotmesos a lleis i patrons generals.
- Els mètodes qualitius prefereixen l'entrevista oberta i l'observació directa, per la seva part, els mètodes quantitius es decanten per l'experiment i el qüestionari estandarditzat.
- Els mètodes qualitius estudien la vida social en el seu marc natural sense distorsionar-la, ni exposar-la a controls experimentals. Els mètodes quantitius sotmeten la realitat a controls que permetin un estudi destil·lat d'elements considerats contaminants.
- Els mètodes qualitius es decanten per la descripció detallada i pels conceptes comprensius del llenguatge simbòlic i els mètodes quantitius prefereixen la precisió matemàtica i els models estadístics de codificació numèrica.

No obstant això, aquestes diferències no entren, en cap cas, en contradicció amb l'ús d'ambdues metodologies, així en la línia de la combinació metodològica, també es poden destacar les aportacions de Shulman, el qual, malgrat que inicialment atorgà una certa incompatibilitat entre els mètodes d'investigació qualitius i quantitius (Shulman, 1981), posteriorment (Shulman, 1989), va manifestar el seu suport als programes d'investigació més complexos, els quals tenien presents una àmplia gamma de factors que influïen sobre l'ensenyança i les seves conseqüències. Es referia,

concretament, a models *híbrids*, que mesclen experimentació amb etnografia, els quals possibiliten nous desenvolupaments en la investigació sobre l'ensenyament.

D'aquesta manera, en funció de la seva aplicació, la complementació entre les dues metodologies pot fonamentar-se en les característiques pròpies de cada una (Fenstermacher, 1989). Així, la qualitativa tendrà una funció més descriptiva, interpretativa i generadora d'hipòtesi, mentre que la quantitativa es decantarà per la predicció i la verificació d'hipòtesis.

En aquest sentit, i amb la intenció d'oferir més argumentacions que justifiquin i donin suport al posicionament adoptat en aquest treball, cal destacar altres autors com Rachue (1994), el qual manifesta que el millor és, precisament, la combinació metodològica, possibilitant una adequada complementació: les quantitatives es responsabilitzen, fonamentalment, de les dades descriptives i les qualitatives permeten una aproximació més crítica i profunda sobre el tema a investigar.

Dins aquesta perspectiva també s'hi troben Dabbs, Faulker i Van Maanen (1982), que citats per Ruiz Olabuénaga (1999), defensen una obligada combinació d'ambdues metodologies, donat que:

- Es parteix d'una divisió del treball malaltissa que provoca en els diferents mètodes i dissenys d'investigació poques ocasions «d'interpol·linitzar-se».
- Per aquest motiu, és convenient la utilització complementària d'ambdues metodologies i fomentar la pràctica de la triangulació.

Concretant, en el treball que aquí es presenta, va ser el mateix desenvolupament de la recerca el que va provocar la utilització d'una metodologia mixta. D'aquesta manera es combinen processos, estratègies i instruments propis de la metodologia qualitativa amb altres de la quantitativa.

En aquest sentit, s'adopta una postura distant amb aquells autors que defensen la contraposició del paradigma quantitatiu/qualitatiu, com Koetting (1984), Guba (1989), Hamilton (1985) i Taylor i Bogdan (1986), principalment pels dos motius que Rosselló (1996) exposa:

- Erròniament, es parteix del supòsit que cada tipus de mètode es troba lligat i supeditat a una perspectiva paradigmàtica concreta, de manera que l'adhesió a un paradigma determina la metodologia.
- Un altre error és suposar que els paradigmes quantitativs i qualitativs són rígids i que l'elecció entre ambdós és l'única factible.
- Amb la intenció de no extreure més argumentacions sobre la utilització de les dues metodologies, es presenta una síntesi de raons sobre el tema aportades per Rosselló (1996), de les quals es destaca que:
 - Els dos paradigmes avancen seguint el mètode científic entès com el plantejament del problema, la revisió de la documentació bibliogràfica, la recollida de dades, l'anàlisi de la informació i les conclusions dels resultats. La diferència més significativa està en les tècniques per a la recollida de les dades i no en la seva anàlisi.
 - Una diferència que s'estableix entre les dues metodologies es troba en l'enfocament que escullen per descriure la realitat. Així, la tradició positivista intenta presentar-la a través dels fets, en aquest cas establerts de forma quantitativa, mentre que des de l'altra perspectiva, es mostra una interpretació més social, cultural i humana, sempre lligada a un determinat context.
 - Seguint aquest raonament, es reafirma el que ja s'ha manifestat anteriorment: serà cada investigació, i més concretament el problema de la recerca, la que determini el tipus d'enfocament i estratègies a seguir.
 - Finalment, s'han d'assenyalar que l'investigador forma part de l'opció que s'adopti, per tant, la seva subjectivitat hi estarà present en qualsevol cas, ja sigui en l'anàlisi i la interpretació de les dades, o en la mateixa selecció del material teòric sobre el qual iniciarà l'estudi.

Un tipus d'investigació que consisteix a fer tasques que no signifiquen res per a les persones investigades i que les han d'interpretar els que investiguen, promou un tipus de coneixement que serà l'especialista qui el posseirà. Un tipus d'investigació en què les persones investigades interactuïn amb els investigadors per donar significat a les situacions estudiades, proporcionarà a tots els implicats una visió personalment enriquidora i menys dependent. (Contreras 2001, 23)

4.2.2. El disseny definitiu

Amb tot l' exposat fins aquí, el disseny definitiu de la investigació respon a l'estudi de cas concretat en un únic centre, amb la intenció de realitzar una primera aproximació als processos viscuts en una escola vers l'atenció de l'alumnat amb DA, que permetés mostrar amb, més o manco, profunditat, el desenvolupament i la contextualització; és a dir, la recerca d'elements específics a partir dels quals descobrir o no determinats patrons (Ruiz Olabuénaga, 1999).

A partir de la intervenció en el centre, s'extreu la informació suficient, juntament amb l'aportada per la bibliografia sobre el tema, per poder elaborar l'entrevista que va permetre obtenir una visió panoràmica, i detallada en certs aspectes, de la realitat que viuen les famílies amb infants amb DA escolaritzats en els centres de primària de les Illes Balears.

Amb aquesta fórmula les dues metodologies es complementen: en primer lloc, en l'elaboració de l'entrevista i, en segon lloc, un cop realitzat l'anàlisi de les dades estadístiques provinents del qüestionari mencionat, en l'elaboració de l'informe final on es contrasta tota la informació obtinguda amb les dues estratègies metodològiques emprades, per obtenir, d'aquesta manera, les conclusions finals de la recerca. Aquesta darrera fase permet que es compleixi amb un altre dels objectius de l'estudi de casos apuntats per Ary, Jacobs i Razaviech (1987), el de completar la informació aportada per investigacions estrictament quantitatives.

En síntesi, la recerca presenta un recorregut que s'inicia amb una primera aproximació a l'objecte de l'estudi (l'escola), entesa com el descobriment d'una realitat concreta que, permetrà establir relacions, fets i hipòtesis que serviran de base per un estudi que analitza un altre context bàsic d'aprenentatge (la família). Així, amb la pròpia construcció d'aquest procés s'ha generat el present disseny metodològic, tal com manifesta Salgueiro (1993, 72):

L'elecció del mètode d'investigació és condicionada per la naturalesa dels fenòmens a investigar i per les maneres particulars de desenvolupament que assumeix la realitat concreta a ser investigada.

Tot, amb la finalitat de comprendre i fer-ne una anàlisi per a la millora dels contextos d'aprenentatge de l'alumnat en general, malgrat es parteixi dels/ de les alumnes amb DA.

Així doncs, investigar en educació requereix una altra investigació: aquella que ens ajuda, en la incertesa, a trobar resposta a quina manera hem de conduir la investigació perquè tenguem les qualitats del que és educatiu. (Contreras, 2001, 41)

B.INVESTIGACIÓ QUALITATIVA

B. ÍNDEX INVESTIGACIÓ QUALITATIVA

1. EL MARC D'INTERVENCIÓ: L'ESCOLA
 - 1.1. ELS RECURSOS HUMANS I MATERIALS
 - 1.2. ELS DOCUMENTS DEL CENTRE
 - 1.3. ELS/LAS PARTICIPANTS DE L'ESTUDI

2. DISSENY METODOLÒGIC QUALITATIU
 - 2.1. ENFOCAMENT I MÈTODE D'INVESTIGACIÓ
 - 2.2. OBJECTIUS DE L'ESTUDI DE CAMP
 - 2.3. TÈCNiques EMPRADES PER A LA RECOLIDA D'INFORMACIÓ
 - 2.3.1. Observació participant
 - 2.3.2. Diaris personals
 - 2.3.3. Grup de treball
 - 2.3.4. Anàlisi dels documents de centre
 - 2.3.5. Sociogrames
 - 2.3.6. Entrevistes a les famílies
 - 2.4. TÈCNiques EMPRADES PER A L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

3. EL PROCÉS DE LA RECERCA
 - 3.1. EL PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ
 - 3.2. EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ
 - 3.2.1. El procés de negociació amb la comissió de pràctiques dels estudis de psicopedagogia
 - 3.2.2. El procés de negociació amb el centre
 - 3.3. LA CREACIÓ DEL GRUP DE TREBALL
 - 3.4. L'ESTADA A L'ESCOLA
 - 3.5. LA RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ
 - 3.6. L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ RECOLLIDA
 - 3.6.1. Com sorgeixen els temes de formació en el grup?
 - 3.6.2. Presentació i definició de les categories d'anàlisi

4. INFORMES DELS TEMES DE FORMACIÓ PER CATEGORIES

4.1. ELS LLIBRES DE TEXT

4.2. LES PROGRAMACIONS D'AULA

4.3. L'ELABORACIÓ DE DOCUMENTS

4.4. LA FAMÍLIA

4.5. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

5. CONCLUSIONS GENERALS DE L'ESTUDI DE CAMP

1. MARC D'INTERVENCIÓ: L'ESCOLA.

El centre en què s'ha duit a terme la intervenció és un escola concertada, d'infantil, primària i secundària, situada en el casc antic de la ciutat de Palma de Mallorca (Illes Balears).

Hi assisteixen aproximadament uns 350 alumnes, repartits entre les tres aules d'educació infantil, les sis aules d'educació primària i les quatre aules d'educació secundària.

L'equip educatiu està format per 23 docents, repartits de la següent manera: tres mestres d'educació infantil, set que intervenen a primària, deu a secundària i tres que comparteixen diferents etapes.

L'escola compta, també entre els seus professionals, amb una psicopedagoga que és l'orientadora del centre, un mestre de suport (PT) i la mestra addicional (+1).

L'horari escolar és de 9h a 12h i de 15h a 17h per als alumnes d'educació infantil i de primària; de 9 a 13h i de 15h a 17h per al primer cicle de secundària i de 8h a 15h per als cursos de tercer i quart d'ESO. De 12h a 13h els alumnes d'infantil i primària fan activitats extraescolars organitzades per una empresa privada, coincidint amb l'hora complementària de les seves mestres.

1.1. ELS RECURSOS HUMANS I MATERIALS DE L'ESCOLA

L'escola compta amb una plantilla fixa de: set tutors/es, un professor d'educació física, una mestra de llengua anglesa i un professor de música i religió per a l'etapa d'infantil i primària, a més de la figura del professor de suport que, en aquest cas en concret, és el mestre d'educació física, i la professora addicional. Dins aquesta plantilla fixa, també es compta amb els quatre tutors de secundària i l'orientadora del centre que té assignades certes hores com a mestra de suport a infantil i primària. La resta de professors de secundària imparteixen docència en el centre de forma compartida amb altres escoles.

Un altre dels recursos amb què compta el centre, i des de ja fa molts anys com s'ha explicat anteriorment, són els alumnes dels estudis de Psicopedagogia de la UIB que realitzen les pràctiques de l'assignatura «Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica» per atendre les necessitats que presenten certs alumnes en les etapes d'educació infantil i primària. A més a més, i com es recull a la Programació General Anual del centre, durant aquest curs s'ha previst la intervenció a l'etapa de secundària amb l'elaboració del Pla d'Acció Tutorial. També s'han programat sessions de formació amb el professorat d'infantil i primària, així com sessions monogràfiques mensuals sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat, ja que és el primer any que es compta amb el programa d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials (nee).

El centre ofereix també un servei de menjador i activitats extraescolars, aquestes tan sols per als alumnes de primària i infantil.

L'escola s'ubica en un edifici de quatre plantes. La disposició de l'espai és la següent: a la planta baixa hi trobam el gimnàs/ aula de psicomotricitat, la secretaria, la sala del professorat, els despatxos de direcció i la biblioteca. En el primer pis es troben les tres aules de l'etapa d'infantil, les aules del primer cicle de primària, l'aula de música, una aula d'informàtica, que depèn de l'empresa responsable de les activitats extraescolars que s'ofereixen en el centre, i el pati de l'escola. En el segon pis hi ha les aules del segon i tercer cicle de primària, així com les de secundària i la sala d'audiovisuals. En el

darrer pis trobam dues aules, una emprada com a taller de tecnologia i l'altra, per fer algun tipus de suport.

Pel que fa referència a l'organització del temps lectiu, el professorat de l'escola celebra periòdicament una sèrie de reunions:

- Diàriament el professorat d'educació infantil i primària es reuneix durant l'hora complementària, d'obligada permanència en el centre, per a tasques de coordinació d'equip, per a sessions de formació i per al treball per comissions.
- El professorat de secundària es reuneix cada dilluns, de 17.30 a 19.30h.
- Quinzenalment es celebren reunions de cicle, d'una hora de durada, i es determina el dia en funció de les activitats, de l'horari i dels càrrecs del professorat.
- Existeix un calendari de reunions establertes, perquè es reuneixin les diferents comissions que al llarg del curs treballen per atendre temes concrets i puntuals.

1.2. ELS DOCUMENTS DEL CENTRE

La visió del professorat, vers l'elaboració dels documents, és condicionada per la tradició del centre en relació a l'ús i la confecció dels quals, que se suposa que han de ser facilitadors de la pràctica docent.

Tot allò que significa elaborar documents es viu com a una exigència externa, com a un procés totalment burocràtic i sense sentit, ja que des de l'administració sols se'n revisa el resultat, però no s'exigeix fer-ne un ús adient, ni tampoc s'avalua ni es valora que hagin estat elaborats a partir de dinàmiques de reflexió conjunta.

Tot i això, l'escola inicia els processos d'elaboració dels documents amb la creació de la comissió de coordinació pedagògica, formada per la directora de primària, la directora de secundària, els/les coordinadors/es de cicle i l'orientadora, per tal de dinamitzar i assumir la responsabilitat vers la confecció i seguiment dels documents de centre que es presenten a continuació.

El projecte educatiu de centre: PEC

L'escola no ha conclòs el procés d'elaboració del Projecte Educatiu de Centre (PEC). Durant el curs 2000-2001 es formà una comissió pedagògica, coordinada per l'equip directiu, per tal d'elaborar el document. Les actuacions programades que s'han de dur a terme durant el curs són:

- proposar les línies d'actuació
- informar-se sobre el treball realitzat per l'anàlisi del context
- posar en comú els objectius formulats
- recollir i analitzar les propostes fetes
- fer-ne una anàlisi crítica, prioritzar i fer una proposta de document
- aprovar-lo i fer-ne la redacció definitiva
- difondre el document per poder posar-lo en pràctica

El projecte curricular de centre: PCC

El projecte curricular del centre és un document tancat des de l'any 1994, ja que des de llavors no se n'ha fet cap revisió. L'elaboració inicial del document es va viure com una imposició de la direcció de l'escola d'aquell temps i se n'encarregaren un grup reduït de mestres. És per mor d'aquestes condicions que l'equip docent no el sent com un document propi.

La programació general anual: PGA

Es tracta d'un dels documents més treballats al centre. Recull tota l'organització i gestió del centre en relació al treball a desenvolupar per les comissions de coordinació pedagògica, la temporalització de les reunions que es mantindran al llarg del curs, el calendari escolar, els horaris lectius, els de les activitats extraescolars, etc. És a partir d'aquest document que s'organitzen totes les activitats dutes a terme durant el curs 2000-2001.

El reglament de règim intern: RRI

De la mateixa manera que es va fer amb la realització del projecte educatiu de centre, s'organitza una comissió per a la revisió d'aquest document. Entre les actuacions programades per a aquest curs hi consten:

- estudiar el text actualment existent
- actualitzar possibles infraccions i les mesures que caldria adoptar
- redactar la part revisada

El projecte lingüístic: PL

Es tracta d'un dels nous documents del centre. És elaborat per la comissió de llengües del centre durant el curs 1999-2000. Aquesta comissió està formada per sis professores de l'àrea de llengua i literatura. Concretament per: la coordinadora d'infantil (I1), la

tutora de 4t de primària(P4), la tutora de 5è (P5), la tutora de 4t d'ESO (responsable de la comissió) i l'especialista d'idioma estranger d'ESO.

Dins els objectius que es destaquen hi trobam:

- Valorar el català com a llengua pròpia de la comunitat
- Aconseguir que els alumnes siguin usuaris del català en situacions comunicatives
- Adonar-se que el fet d'aprendre una altra llengua i saber expressar-s'hi és un fet enriquidor
- Conèixer i gaudir de les festes i tradicions populars com a activitats lúdiques i normalitzadores de la nostra cultura i, per altra banda, sentir-se motivats a participar.

El pla d'acció tutorial: PAT

El document s'elabora durant el curs 2000-2001. La comissió responsable, juntament amb les alumnes en pràctiques i la investigadora, se n'encarreguen del procés. La filosofia que marca els objectius d'aquest document planteja la necessitat de fer de l'acció tutorial quelcom present al llarg de tot el procés educatiu i que és responsabilitat de tot l'equip docent i no tan sols dels tutors de cada curs. La programació del pla d'acció tutorial parteix de l'anàlisi del context i de les necessitats expressades pels alumnes.

1.3. ELS-LES PARTICIPANTS DE LA RECERCA:

Al llarg del curs han participat en aquest projecte el grup de persones que a continuació es presenten. No es pot parlar de procés de selecció dels i de les participants, sinó d'implicació voluntària en el procés de reflexió, recerca i millora que s'inicia. Cal dir que, a mesura que es va desenvolupant la intervenció i formació en el centre, el grup de docents implicats augmenta significativament.

I1: mestra d'educació infantil de l'aula de 3 anys. Amb aquest curs duu 10 anys fent de mestra a l'escola. A l'aula de tres anys hi trobam 24 alumnes, entre els quals hi ha en M. (alumne amb problemes de conducta, concretament a l'hora de controlar l'agressivitat). Na Marta (alumna en pràctiques) també acompanya i ajuda aquesta mestra durant el procés de formació per donar resposta a les necessitats que sorgeixen constantment en les seves pràctiques.

I2: mestra d'educació infantil de l'aula de 4 anys. Aquest curs ha fet 8 anys que treballa a l'escola. Dins la seva aula hi trobam 25 alumnes. No es programa cap intervenció específica dins aquesta aula, on no hi havia detectat cap alumne amb nee. Tot i això, cal dir que la mestra I2 està en constant coordinació i contacte amb I1 i que a qualsevol demanda que presenta s'intenta donar resposta durant les sessions de formació.

I3: mestra d'educació infantil de l'aula de 5 anys. Duu 14 anys com a mestra en aquest centre. A la seva aula hi trobam 25 alumnes, d'entre els quals hi ha dues alumnes que presenten un retard important en la parla. Na Marta, una de les alumnes en pràctiques, intervé amb ella per donar resposta a les necessitats que es van manifestant durant el curs.

P1: mestra tutora de primer de primària. Fa 15 anys que treballa en el centre com a mestra. Na Susanna, l'alumna en pràctiques que intervé dins l'aula, treballa amb ella per donar resposta a les necessitats presentades per qualsevol dels seus alumnes.

P2: mestra tutora de segon de primària. Imparteix també les classes de coneixement del medi i de plàstica a l'aula de quart de primària i desenvolupa el càrrec de directora pedagògica de les etapes d'infantil i primària. Fa feina com a mestra d'aquest centre des

de fa 21 anys. A la seva aula hi ha 28 alumnes. Les alumnes en pràctiques treballen conjuntament amb ella per tal d'oferir-li el suport necessari per programar les seves intervencions a l'aula.

P3: mestra tutora de tercer de primària. Intervé també a l'aula de quart i les assignatures que imparteix són: llengua castellana, llengua catalana i religió. Du 32 anys fent feina de mestra en aquest centre. A la seva aula hi ha 25 alumnes. Na Lídia, alumna en pràctiques, duu a terme la intervenció dins tercer de primària, però treballant en col·laboració amb la mestra per tal de poder atendre les necessitats presentades per qualsevol dels alumnes.

P4: és la mestra d'anglès dels dos darrers cicles de primària, és a dir, dels cursos de tercer, quart, cinquè i sisè. També imparteix anglès als més petits com a activitat extraescolar. Aquesta mestra no assisteix a les sessions de formació ja que fa de mestra a una altra escola i, per qüestions d'horari, no pot participar-hi. Duu set anys fent feina de mestra a l'escola. Dins la seva aula hi ha 27 alumnes. Na Lídia i na Susanna col·laboren amb les mestres P2 i P3, que imparteixen classe també a quart de primària, per programar una intervenció que permeti atendre les necessitats presentades bàsicament per 4 alumnes d'aquest curs, en M., na E., na I. i na A.

P5: mestra tutora de 5è de primària. Imparteix també les assignatures de matemàtiques a quart de primària i de català i llengua castellana a sisè de primària. Fa 26 anys que fa feina de mestra a l'escola. A l'aula de 5è hi podem trobar 27 alumnes entre els que es troba n'A., alumne que presenta nee. Na Patrícia, alumna en pràctiques, ja havia dut a terme una intervenció amb aquest alumne el curs anterior i ha continuat amb aquesta tasca dins aquest curs. Aquesta mestra va deixar d'assistir a les sessions de formació quan la directora de primària va comunicar que l'assistència seria voluntària.

P6-PT: mestre tutor de sisè de primària. Com a especialista en educació física, fa classes a tota l'etapa de primària. També desenvolupa les funcions de mestre de suport a aquesta mateixa etapa. Fa 3 anys que fa de mestre en aquest centre. A l'aula de 6è hi ha 28 alumnes entre els quals s'hi troba en T., alumne que presenta problemes de conducta. Com que el tutor del curs tan sols està amb els seus alumnes dues hores setmanals, la intervenció amb el PT s'ha fet mitjançant les sessions de formació.

Mestra adicional (+1): aquesta mestra començà a fer feina a l'escola l'any 1998¹. El primer any d'estada al centre feia suport a aquells alumnes que ho necessitaven i els treia de l'aula. Durant aquest curs ha fet les substitucions quan faltava alguna mestra i ha impartit l'assignatura de matemàtiques en el curs de cinquè de primària.

O: Orientadora del centre. A part de desenvolupar aquesta funció, compartida amb un altre centre, tenia certes hores d'intervenció a primària com a mestra de suport. Així, quedava justificada la seva presència a les sessions de formació. Però les seves hores d'intervenció a primària les cobreix P6-PT i també l'assistència a les sessions, mentre ella centra més la seva intervenció a l'etapa de secundària. Fa feina al centre des de fa 2 anys.

Durant la intervenció a l'escola també s'estableix contacte amb la:

Directora de secundària: A més de desenvolupar aquesta funció a l'etapa de secundària imparteix classes de coneixement del medi en els cursos de 5è i 6è de primària. Fa feina en aquest centre des de l'any 1970.

Directora titular: No imparteix docència a l'escola i s'encarrega de les tasques de caire burocràtic i administratiu. Duu 16 anys fent feina a l'escola.

El professorat de secundària: (anomenat amb inicials). Malgrat que es treballa conjuntament en l'elaboració i aplicació del PAT, no formen part de l'estudi que es presenta.

Cal presentar també el grup d'**agents externes** al centre que s'encarreguen del disseny, implementació i avaluació del projecte:

En primer lloc, es presenten les alumnes que, per motiu de canvi en la situació professional, han de decidir deixar de cursar els crèdits pràctics del segon curs de Psicopedagogia per incompatibilitat amb l'horari laboral. Són na Marga (Diplomada en Educació Infantil), na Pilar (Diplomada en Educació Física) i na Xisca (Diplomada en Educació Física). Les mestres que entren a formar part del món laboral deixen de

¹ La mestra adicional comença a treballar en el centre l'any 1998, moment en el qual fou traslladada d'una escola que deixà de funcionar. Llavors, els recursos humans foren redistribuïts entre diferents centres actius.

participar en les intervencions dutes a terme dins l'escola, tot i que algunes d'elles continuïn assistint a les sessions de reflexió i anàlisi que es mantenen a la universitat.

En segon lloc, es presenten les participants actuals del projecte:

Lídia: Diplomada en Educació Primària i, actualment alumna en pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia. És el segon any que intervé en el centre. Durant el primer curs desenvolupa les seves accions centrant-se en les dificultats d'aprenentatge d'una alumna de tercer curs. Després, al llarg del curs següent, forma part de l'equip d'investigació i col·labora amb la mestra de tercer (P3) en tasques com l'elaboració de les PA, la dinamització de les classes, la formació de grups dins l'aula, l'elaboració de material didàctic, la formació i informació pel que fa al tema dels projectes i el treball cooperatiu entre iguals.

En relació a la investigació que es presenta, na Lídia forma part del grup de reflexió i formació creat en el centre amb les mestres d'infantil i primària, on, a més de participar activament en la dinamització i l'anàlisi, recull de manera conjunta i paral·lela a les seves companyes de pràctiques, la informació que es posa de manifest durant les sessions. Per altra banda, observa les dinàmiques d'aula de tercer curs i les enregistra en el seu diari personal, juntament amb les reflexions pròpies sobre l'experiència que viu.

Pel que fa a les dinàmiques de reflexió, també participa en les sessions que mantenen les alumnes i la investigadora amb l'objectiu de posar en comú el que es manifesta dins les diferents aules i les diferents visions sobre la realitat que es comparteix. Aquestes sessions de reflexió, d'avaluació i de posada en comú del que es fa, així com de programació de futures intervencions, es duen a terme a la universitat i formen part també de les funcions de tutoria assignades des de la comissió de pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia.

Marta: Diplomada en Educació Primària i actualment alumna en pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia. És el segon any que intervé en el centre. Durant el primer curs desenvolupa les seves accions centrant-se en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes de primer curs i arriba a intervenir en el projecte sobre l'espai que la mestra P2 duia a terme en aquell moment. Després, al llarg del curs següent, forma part de l'equip d'investigació i col·labora amb la mestra d'infantil (I3) en tasques com l'elaboració de les PA, la recerca de recursos per introduir dins l'aula, la formació de

grups dins l'aula, l'elaboració de material didàctic, la formació i informació pel que fa a temes de suport logopèdic,...

En relació a la investigació que es presenta, na Marta forma part del grup de reflexió i formació creat en el centre amb les mestres d'infantil i primària, on, a més de participar activament en la dinamització i anàlisi, recull de manera conjunta i paral·lela a les seves companyes de pràctiques, la informació que es posa de manifest durant les sessions. Per altra banda, observa les dinàmiques d'aula d'infantil (5 anys) i les enregistra en el seu diari personal, juntament amb les reflexions pròpies sobre l'experiència de pràctiques que viu.

Pel que fa a les dinàmiques de reflexió, també participa en les sessions que mantenen les alumnes i la investigadora amb l'objectiu de posar en comú el que es posa de manifest dins les diferents aules i les diferents visions sobre la realitat que es comparteix. Aquestes sessions de reflexió, avaluació i posada en comú del que es fa, així com de programació de futures intervencions, es duen a terme a la universitat i formen part també de les funcions de tutoria assignades des de la comissió de pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia.

Patrícia: inicia els estudis de Pedagogia i actualment és alumna en pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia. Durant el primer curs desenvolupa les seves accions centrant-se en les dificultats d'aprenentatge d'un alumne de quart curs. Després, al llarg del curs següent, forma part de l'equip d'investigació i col·labora amb la mestra de sisè (P6) en tasques com l'elaboració de les PA, però aquest procés s'interromp quan la mestra decideix no assistir a les sessions de formació, ni participar en el projecte. Així, na Patrícia replanteja la seva intervenció en el centre i assumeix més responsabilitats pel que fa a la tasca duita a terme a ESO i implementa un programa de prevenció de drogues, revisa i elabora el PAT, ...

En relació a la investigació que es presenta, na Patrícia forma part del grup de reflexió i formació creat en el centre amb les mestres d'infantil i primària, on, a més de participar activament en la dinamització i anàlisi, recull de manera conjunta i paral·lela a les seves companyes de curs, la informació que es posa de manifest durant les sessions. Per altra banda, observa les dinàmiques d'aula de cinquè curs i les enregistra en el seu diari

personal, juntament amb les reflexions pròpies sobre l'experiència de pràctiques que viu.

Pel que fa a les dinàmiques de reflexió, també participa en les sessions que mantenen les alumnes i la investigadora amb l'objectiu de posar en comú el que es posa de manifest dins les diferents aules i les diferents visions sobre la realitat que es comparteix. Aquestes sessions de reflexió, avaluació i posada en comú del que es fa, així com de programació de futures intervencions, es duen a terme a la universitat i formen part també de les funcions de tutoria assignades des de la comissió de pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia.

Susanna: Diplomada en Educació Primària i actualment alumna en pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia. És el segon any que intervé en el centre. Durant el primer curs desenvolupa les seves accions centrant-se en les dificultats d'aprenentatge dels alumnes de primer curs i arriba a intervenir en el projecte sobre l'espai que la mestra P2 duia a terme en aquell moment. Després, al llarg del curs següent, forma part de l'equip d'investigació i col·labora amb la mestra de primer de primària (P1) en tasques com l'elaboració de les PA, la recerca de recursos per introduir dins l'aula, la formació dels grups dins l'aula, l'elaboració de material didàctic, la formació i informació pel que fa a temes de suport, ...

En relació a la investigació que es presenta, na Susanna forma part del grup de reflexió i formació creat en el centre amb les mestres d'infantil i primària, on, a més de participar activament en la dinamització i anàlisi, recull de manera conjunta i paral·lela a les seves companyes de curs, la informació que es posa de manifest durant les sessions. Per altra banda, observa les dinàmiques d'aula de primer curs i les enregistra en el seu diari personal, juntament amb les reflexions pròpies sobre l'experiència de pràctiques que viu.

Pel que fa a les dinàmiques de reflexió, també participa en les sessions que mantenen les alumnes i la investigadora amb l'objectiu de posar en comú el que es posa de manifest dins les diferents aules i les diferents visions sobre la realitat que es comparteix. Aquestes sessions de reflexió, avaluació i posada en comú del que es fa, així com de programació de futures intervencions, es duen a terme a la universitat i formen part

també de les funcions de tutoria assignades des de la comissió de pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia.

La investigadora (inv.): llicenciada en Psicopedagogia i actualment professora ajudant d'escola universitària en el Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. S'encarrega d'impartir l'assignatura de Dificultats d'Aprenentatge i Intervenció Psicopedagògica, obligatòria per als alumnes de Psicopedagogia i optativa que s'oferta a altres estudis com Psicologia i Pedagogia, així com també és tutora de pràctiques d'alumnat de segon de Psicopedagogia. Durant el seu primer any de docència universitària, impartint dita assignatura, té l'oportunitat de contactar amb el centre i iniciar l'experiència que avui es presenta i de la qual n'és responsable.

Per acabar amb la presentació del grup de participants de l'estudi, és important tenir en consideració els directors de la recerca, **Dr. M^a Rosa Roselló Ramon i Dr. Eduard Rigo Carratalá** (Professors del departament de CCEE, UIB), ja que són els qui constantment supervisen, assessoren, corregeixen, és a dir, participen en el procés d'investigació.

2. DISSENY METODOLÒGIC QUALITATIU

2.1. L'ENFOCAMENT I EL MÈTODE D'INVESTIGACIÓ

¿Amb quin ens quedam: enfocament qualitatiu, etnogràfic, descriptiu, fenomenològic, ecològic, interpretatiu, antropològic, hermenèutic? ... Jo inclús diria que són "heterònims": noms diferents que designen i fan referència a un sol concepte. (Guerrero López, J.F., 2001, 65)

Tot i que s'assumeix la diversitat de termes que s'empren, es considera que aquesta part de l'estudi que es presenta s'emmarca dins l'enfocament anomenat "**interaccionisme simbòlic**", representat per Mead, Blumer i Cassirer ⁽²⁾, l'objectiu del qual és descobrir com els processos de conceptualització i de reinterpretació dirigeixen i transformen les formes d'acció. S'interessa per entendre com aprenen els individus, els significats, en situacions concretes d'interacció. És a dir, els processos pels quals s'elaboren els símbols i, a la vegada, són emprats per guiar noves accions.

Segons Blumer, la interpretació és un procés formatiu en el qual els significats s'empren i es revisen per orientar l'acció humana. Conseqüentment, la interacció social és el context en el qual els significats es produeixen i, a la vegada, proporciona sentit a totes les possibles interpretacions dels diferents fenòmens.

El significat no sorgeix de l'estructura intrínseca de la cosa que el posseeix sinó de i a través de les activitats definitòries dels individus a mesura que aquests interactuen (Blumer, 1982, 4).

Resumint l'enfocament que emmarca l'estudi, es pot dir que l'interaccionisme simbòlic es basa en tres idees fonamentals:

- Els éssers humans actuen cap als fenòmens sobre la base de significats que ells els atribueixen.

² Posteriorment, aquest enfocament ha estat desenvolupat per autors com Glaser i Strauss (1967); Schwartz i Jacobs (1984)... qui varen denominar el mostreig teòric i fonamentaren l'estudi de cas únic o variis.

- Aquests significats sorgeixen en contextos socials.
- Mitjançant un procés d'interpretació, basat en la comunicació, l'individu modifica i maneja els seus propis i particulars significats.

El fet, doncs, de la « significació » de la realitat apareix com a central en l'existència humana. Cap explicació de l'experiència dels individus i de les societats pot prescindir-ne. Com l'individu es representa el seu món, ell mateix en aquest món, els valors i propòsits de la seva pròpia existència i la dels altres éssers, els esdeveniments i els objectes personals o socials, etc. influiran de manera essencial en les motivacions, sentiments i emocions de l'individu i, per tant, en el seu comportament.

A partir del marc presentat, es pot observar un paral·lelisme existent entre el concepte d'actitud (format per la informació conceptual, conductual i afectiva), que es pretén analitzar amb aquesta recerca, i l'enfocament escollit per analitzar-ho.

Per altra banda, **l'anàlisi del discurs** s'empra com a **tècnica** clau i les teories es generen a través de relacions entre categories de dades procedents de l'anàlisi directa del món social (Buendía, Colás i Hernández, 1997,1998)

Pel que fa a la manera amb la qual s'ha seleccionat l'objecte d'estudi, s'ha de parlar de l'**estudi de casos** de tipus col·lectiu, ja que s'estudien conjuntament diversos casos (les participants de l'estudi) d'un mateix centre escolar, amb l'objecte d'analitzar les condicions i aspectes generals del centre, per atendre la diversitat, a partir dels seus propis components.

Operativament, ens situam dins la perspectiva de la **investigació participativa**, en la qual s'intenta la "plena participació de la comunitat en l'anàlisi de la pròpia realitat amb l'objecte de promoure la transformació social pel benefici dels participants de la investigació" (Vio Grossi, 1988, 69).

Ander-Egg (1990, 35) descriu la investigació participativa amb els següents trets:

- L'objecte d'estudi es decideix a partir del que interessa a un grup o col·lectiu. És a dir, la metodologia s'aplica a situacions o problemes de la vida real.
- La finalitat és la transformació de la situació-problema que afecta els participants.

- Existeix una estreta interacció entre investigació i pràctica, entre procés d'investigació i acció interventora.
- Es fonamenta en què les persones són els principals agents de canvi.
- Suposa la superació de qualsevol forma jeràrquica entre l'investigador i el col·lectiu participant. El primer aporta el cabal teòric i els segons contribueixen amb l'experiència i coneixements existencials.
- Exigeix formes de comunicació entre iguals.
- Pressuposa un compromís efectiu i declarat de l'investigador amb la gent involucrada.

Tots aquests trets es dirigeixen a cobrir tres funcions o objectius claus que aquesta metodologia es planteja:

- a) explicar, perquè puguin entendre's els autors i el seu context;
- b) aplicar, de forma que les dades descobertes s'emprin per transformar la situació,
i
- c) implicar, perquè la investigació es converteixi en una manera de mobilització social (López de Ceballos, 1987)

En la Investigació Participativa, la teoria orienta la pràctica, a la vegada que l'acció és sotmesa a anàlisi i reflexió. Es posa l'accent en la connexió entre teoria i pràctica educativa, de manera que els investigadors participants tenen freqüents oportunitats per observar i construir lligams entre teoria, investigació i pràctica. De la relació entre aquestes tres activitats es deriva el seu valor formatiu, que s'ha emprat durant aquest estudi i que molts altres àmbits formatius també n'han fet ús ⁽³⁾.

³ Veure's la recopilació que en fan Colás, López i González, 1990.

2.2. ELS OBJECTIUS DE L'ESTUDI DE CAMP

A continuació s'exposen els objectius que emmarquen l'estudi de camp, amb la intenció de cobrir els quatre grans contextos que s'intenten conjugar i analitzar: l'alumnat amb DA; l'escola i la família; i la relació entre l'escola i la universitat, com a institucions de les quals parteix la investigació.

Objectius en relació al procés d'aprenentatge del mateix alumnat (Individu amb DA)

** Cercar estratègies per adaptar el procés d'ensenyament a l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a.

- Oferir i diversificar les propostes, els materials i les dinàmiques d'aula per tal d'atendre les necessitats de cada un dels/de les alumnes.
- Utilitzar les DA com a indicador de la necessitat de reorganitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Objectius en relació a les condicions i oportunitats que el centre ofereix (Context escolar)

** Analitzar els recursos d'atenció a la diversitat que ofereix el centre escolar.

- Revisar els documents de centre, per tal de detectar les mesures que existeixen per atendre les necessitats de l'alumnat amb DA i de la resta d'alumnat amb nee.
- Crear un espai de reflexió entre el professorat per tal d'establir una línia d'intervenció comuna pel que fa a l'atenció a la diversitat i, així, caminar cap a la creació d'una cultura de treball col·laboratiu entre els professionals del centre escolar.
- Detectar les estratègies de col·laboració escola-família que es desenvolupen en el centre escolar.

Objectius en relació a la realitat sociofamiliar que envolta l'alumnat amb DA (Context sociofamiliar)⁴.

- Esbrinar el grau de coneixement dels recursos dels centres per part de les famílies amb infants que presenten DA.
- Detectar les necessitats de les famílies amb infants que presenten DA, les expectatives, el grau de consciència i coneixement de la dificultat de l'infant, les ajudes rebudes, etc.
- Idear alternatives per a la millora de la relació escola-família

Objectius en relació al procés d'aprenentatge de les alumnes en pràctiques.

- Apropar les alumnes a la metodologia d'investigació qualitativa i de l'estudi de cas (elaboració d'eines, categorització i anàlisi de la informació, ...)
- Possibilitar la posada en pràctica dels coneixements teòrics i les funcions que com a futures psicopedagogues hauran de desenvolupar:
- Dinamitzar els processos d'elaboració de documents: PEC, PCC, PA, ACIs...
- Promoure i coordinar la formació docent en el centre, com a eina per anar millorant les pràctiques educatives.
- Atendre les nee dels alumnes que presenten DA, així com dels qui no estan «diagnosticats»
- Coordinar el procés d'intervenció dins les aules amb els-les mestres, per tal d'assajar dinàmiques que facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge de tots-es els-les alumnes
- Promoure mesures organitzatives que permetin la reflexió i la coordinació entre el professorat del centre.

⁴ Pel que fa a aquests objectius, s'ha de tenir en compte que són complementats i al'hora s'intenten assolir amb la part quantitativa de l'estudi que es presenta.

Una vegada presentats els objectius per contextos, cal dir que una gran quantitat d'ells estan en contínua interacció, la qual cosa fa que l'assoliment d'uns impliqui aconseguir-ne d'altres.

2.3. TÈCNiques EMPRADES PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Afirmar que les tècniques emprades durant la recerca només recullen dades, esdevé paradoxal, ja que l'investigador/a, o l'observador/a, forma part de la realitat estudiada i, per tant, no es parla d'un observador extern, absolut, que tracta les dades en sentit neutre.

Llavors, es consideren les tècniques que es presenten com a maneres d'intervenir sobre allò que s'investiga. És de la interacció que es provoca entre l'investigador i la realitat estudiada d'on es trauran i enregistraran les dades que després seran objecte d'anàlisi.

La descripció de les eines qualitatives que presenta Colás Bravo (1997) facilita i fonamenta l'elecció dels instruments per a la recollida d'informació emprats durant l'estudi de camp:

- Es centren en el subjecte en interacció.
- Empren el llenguatge i la comunicació com a fonts claus per captar els fets personals i socials, és a dir, les dades empíriques.
- S'interessen per la construcció dels actors de la realitat.
- Les dades que es cerquen i recullen fan referència a creences, percepcions, opinions o preferències dels subjectes.
- La participació de l'observador s'enfronta a la clàssica neutralitat defensada anteriorment.
- L'interès es centra en els aspectes específics, més que en els normatius.
- I l'explicació de la realitat atén a la multidimensionalitat que la conforma, d'aquí que tinguin especial significació i sentit tècniques obertes i interactives i la triangulació de les dades, informants, observadors i mètodes.

Considerant els trets exposats, durant la investigació s'ha intentat:

- centrar-se en les interaccions establertes entre els/les participants i el context,

- emprar les expressions verbals i les notes comunicatives com a fonts d'anàlisi,
- esbrinar com construeixen la pròpia realitat pràctica el professorat participant,
- recollir les creences, opinions, percepcions i preferències dels subjectes,
- tractar i posar de manifest aquells detalls personals que definien el procés de cada un dels participants,
- i contrastar sempre la informació recollida, els mètodes i tècniques emprades, per tal de no reduir la realitat a una anàlisi focalitzada en un sol punt de vista.

Atenent a aquestes circumstàncies, s'empra:

2.3.1. Observació participant:

Amb l'objectiu de recollir les dades d'una manera sistemàtica, directament del context, i les situacions per les quals passava el grup de docents, es decideix emprar la tècnica de l'observació participant. D'aquesta manera, amb el rol d'investigadora s'accedeix a les activitats que fa el grup. Llavors, quan es participa, s'actua sobre el medi i alhora es rep la influència del medi. D'aquí que els suggeriments metodològics es basin en el fet de combinar la implicació personal amb certa distància.

Dins les diferents modalitats de l'observació participant, s'opta per la següent:

Els grup de mestres d'Infantil i Primària es reunien un cop a la setmana, durant l'hora de complementària, per enfrontar-se a la difícil tasca de la formació-reflexió conjunta per a la millora de les seves pràctiques. Durant aquesta hora, la dinàmica era l'establerta per la investigadora, malgrat que sempre es partís dels interessos i necessitats que expressaven les mestres i també de les alumnes en pràctiques. Durant cada una de les sessions, dues de les alumnes en pràctiques recollien tot el que anava succeint, per escrit. De vegades, la investigadora passava a ser també observadora, ja que recollia la informació que considerava més rellevant per a l'anàlisi i presa de futures decisions.

Es dugueren a terme un total de 25 sessions de formació, durant el curs 2000-2001, les quals foren observades i recollides de manera escrita, amb l'objectiu de disposar de la informació més significativa del que succeïa durant el procés de reflexió conjunta.

Es decideix no enregistrar ni en vídeo ni en audio les sessions de formació, una vegada presentada dita intenció al grup docent i ser rebutjada per unanimitat.

Per altra banda, cal dir, també, que les mestres d'infantil i primària, durant el primer i el segon curs, permeten que s'observin les dinàmiques dutes a terme dins les seves aules. Es va començar amb un tipus d'observació no-participant per, després, passar a participar en les dinàmiques de forma compartida: mestra-alumna practicant. Aquest procés no es dona en totes les mestres al mateix moment, sinó tot al contrari. Cada mestra pauta la intervenció de l'alumna en pràctiques que intervé dins la seva aula i li assigna cada cop més funcions, però no de la mateixa manera, ni amb el mateix nivell de confiança, ni tampoc amb el mateix grau de coordinació.

Les observacions de la realitat de les aules, són recollides en els diaris personals de les alumnes que, a continuació, es presenten com a tècnica i font de dades empíriques.

2.3.2. Diaris personals

Amb la finalitat de seguir el procés de reflexió viscut a partir de l'experiència, es va decidir l'ús dels diaris personals a les alumnes en pràctiques. Fou el fet d'assumir els següents principis allò que ens va fer optar per aquesta eina:

- Tant l'ensenyament com l'aprenentatge són activitats que requereixen processos de reflexió.
- L'acció d'escriure i parlar sobre el propi aprenentatge mitjançant el diari pot clarificar la reflexió de l'alumnat (dubtes, llacunes, valoracions,...).
- L'anàlisi dels diaris que duen a terme els estudiants pot permetre al professorat obtenir un feed-back de la seva pràctica, alhora que conèixer el procés d'aprenentatge actitudinal de l'alumnat, tan difícil de considerar a l'hora d'avaluar.

En resum, tal i com diu Ferry (1991, 63), les decisions que s'han de prendre en relació als temes formatius dels futurs professionals del camp educatiu han de tenir en compte:

... l'equilibri entre la formació general de base i l'especialització professional, entre la formació personal i la formació per a les tasques i rols que s'hauran d'assumir, entre la formació teòrica i la formació pràctica, entre la formació inicial i la formació en el lloc de feina... (Ferry, 1991, 63)

Així, adonar-se de les pròpies concepcions és la primera passa per a poder-les canviar. A partir d'aquí, resulta fonamental ser conscient de la tendència que s'adopta i es té a l'hora d'ensenyar, per poder-hi introduir millores. En aquest sentit, tal i com afirmen Porlán R. i Martín, (1991) programar i avaluar poden ser eines que permeten millorar allò que intentam aconseguir dins les aules universitàries.

Tot i amb això, som conscient que l'elaboració d'un diari implica:

- constància, autocontrol, hàbit, esforç
- autorreflexió sobre el procés d'aprendre i una autoavaluació constant
- temps per a pensar sobre allò que hem activat i les passes seguides per assolir certs coneixements i establir certes connexions
- fer-se conscient d'aspectes que tenim molt arrelats i que són molt difícils de canviar
- donar a conèixer i compartir sentiments i valoracions personals
- ser honest/a amb un mateix/a
- donar un vot de confiança als/ a les companys/es i/o al/a la professor/a que fa emprar aquesta
- aprendre de manera significativa i autorregulada

És per mor de les implicacions anteriors que es desestima, encara que es proposi, l'ús d'aquesta eina en el col·lectiu de mestres. Aquesta decisió es veurà amb més detall en la descripció del procés de la recerca.

També és important anotar que la investigadora elabora simutàniament la seva pròpia eina de reflexió, malgrat el seu contingut no en sigui objecte d'anàlisi.

2.3.3. Grup de treball

Tal i com defensa Conrad Izquierdo (1993) el paper que ha de jugar la reunió del professorat en el procés de democratització de l'ensenyament és bàsic. Aconseguir la variació innovadora suficient per atendre la diversitat i les transformacions de l'alumnat al llarg del procés educatiu, implica una dinàmica de discussió entre professors/es capaç

de regular els efectes de l'ensenyament. Aquest autor acull el terme **reunió-discussió** per referir-se al moment en el qual el professorat es reuneix per a la reflexió conjunta amb l'objectiu d'assumir compromisos cap a la millora de l'ensenyament.

Per altra banda, Canales (1993,14) emprà el terme **grup de discussió** per referir-se al mateix fenomen: "El grup de discussió és un dispositiu dissenyat per investigar els llocs on convergeix la subjectivitat amb la intersubjectivitat".

A partir de les definicions presentades, esdevé interessant la distinció que estableix Arnaiz (1987) entre l'estructura de treball i l'estructura de poder d'un grup a partir de les funcions i de les tasques que cada un dels membres desenvolupa, ja que ens serveix per entendre l'ús que es fa, durant l'estudi, tant del terme grup de discussió com del terme "grup de treball" (terme emprat més dins l'àmbit de la formació docent).

Així, Arnaiz exposa que l'estructura de poder s'organitza al voltant d'un líder i, en canvi, l'estructura de treball es relaciona amb el clima del grup i és necessària la distribució de tasques i de rols en funció dels objectius que prèviament s'han establert de manera consensuada. És per aquesta raó que, durant l'estudi, es parla de **grup de treball** quan es fa referència al conjunt de mestres d'infantil i primària, les alumnes en pràctiques de Psicopedagogia, el professor de suport i la investigadora. Per altra banda, segons la tipologia de grups establerta per Parrilla (1996), s'inclou el grup de treball dins el considerat de tipus "col·laboratiu", perquè les components hi participen, segons les seves capacitats, habilitats i interessos. A més, aquesta tipologia de grup respon als objectius i al model de suport que s'adopta com a referent: el suport centrat en el professorat i en el centre deixa de banda el model deficitari, el qual intenta donar resposta únicament a les mancances i/o dificultats de l'alumnat.

Aquestes sessions són transcrites posteriorment per a poder fer l'anàlisi de contingut, ja que s'assumeix la premissa que allò que es diu en el grup és un indicador dels canvis que es van duent a terme a la pràctica.

A l'àmbit escolar, ja sigui l'aula, els seminaris, els departaments o els claustres, (els grups de discussió) acullen espais de relació humana i social que produeixen varietat de gèneres discursius. El grup de discussió constitueix un dispositiu que permet la reconstrucció del sentit social en el si d'una situació grupal-discursiva (Canales i Peinado, 1995, 295)

2.3.4. Anàlisi dels documents de centre

Per tal de satisfer dos dels objectius que es marquen a nivell contextual "analitzar els recursos d'atenció a la diversitat que ofereix el centre escolar" i "revisar els documents de centre, per detectar les mesures que existeixen per atendre les necessitats dels alumnes amb DA i de la resta d'alumnes amb nee", s'intenta conèixer i analitzar quin va ser el procés d'elaboració i l'estructura dels documents, tant els que ja es consideren tancats com els que estan en procés d'elaboració. Aquesta anàlisi s'amplia amb una entrevista a la directora de primària, dirigida a esbrinar com es varen prendre les decisions en relació a cada un dels apartats dels diferents documents, i amb el disseny d'una graella per analitzar-ne l'estructura. Aquest segon nivell d'anàlisi permet ser conscients de les mancances existents en alguns punts i, a partir d'aquí, poder-ne extreure propostes de millora.

2.3.5. Sociogrames

Les tècniques sociomètriques, a diferència de les tècniques d'observació, permeten centrar l'atenció en el grup i en les múltiples interaccions socials que s'hi presenten.

S'entén per "interacció social" aquelles situacions en què les actituds dels membres del grup es troben entrelaçades de tal manera que influeixen fortament sobre les conductes que cada membre haurà de manifestar a nivell personal. És a dir, es parla de la repercussió que la situació de grup té sobre cada individu.

Com a resposta a la demanda de les mestres, es decideix adaptar i emprar els sociogrames de relacions i de rols amb l'objectiu de posar de manifest els lligams d'influència i de preferència que existeixen en el grup. Les docents expressen dita necessitat d'informació sobre els seus alumnes per tal d'emprar-la a favor de la promoció del col·lectiu d'infants que tenen al seu càrrec.

Així, a cada una de les tutores se'ls facilita l'eina a aplicar i l'anàlisi feta amb les conclusions que se'n poden extreure, per tal que sigui emprada en benefici de les dinàmiques que es desenvolupen dins i fora de l'aula.

2.3.6. Entrevistes en profunditat a les famílies.

Les entrevistes en profunditat cerquen trobar allò més significatiu i important pels informants i esbrinar fets i dimensions tals com creences, sentiments, pensaments, valors, etc. Aquest tipus d'informació esdevé clau per entendre la realitat que viuen els participants de l'estudi.

Aquesta eina permet apropar-se a la realitat viscuda per quatre mares amb fills-es amb DA escolaritzats en el centre. A partir d'aquestes entrevistes en profunditat es va poder elaborar una entrevista telefònica semi-estructurada amb l'objectiu de poder analitzar la realitat de 97 famílies amb la mateixa situació i obtenir-ne així una visió panoràmica del que necessiten, esperen, troben a faltar..., aquestes famílies a les Illes Balears. Aquesta anàlisi és el que compon la segona part de l'estudi que es presenta. (Apartat C de l'índex general de la recerca)

2.4. LES TÈCNIQUES EMPRADES PER A L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

Malgrat la investigació qualitativa ha estat til·lada de centrar-se només en objectius de caire descriptiu, Colás (1994) en fa un recull dels propòsits que s'intenten cobrir a Espanya amb aquest tipus d'estudi i en fa la següent classificació: objectius de tipus descriptiu, interpretatiu, verificació teòrica i avaluatius.

Si revisam els objectius que componen l'apartat 2.2, es pot veure com no sols són de caire descriptiu. Per tant, cal posar en funcionament processos de generació teòrica, d'expansió i contrastació d'hipòtesis i teories, així com procediments analítics manipulatiu, per tal d'assolir els diferents tipus d'objectius.

És amb la intenció d'assumir aquest ampli ventall de propòsits, que posam en funcionament diferents tècniques d'anàlisi de dades tals com: agrupar i categoritzar la informació, codificar-la; analitzar els segments de cada categoria; establir connexions entre categories de dades;... Llavors, tenint en compte la classe de dades i el tipus d'anàlisi que volem fer, es decideix emprar software informàtic.

Els criteris que s'han tengut en compte a l'hora de triar el programa foren:

- els coneixements informàtics que es tenien sobre el programa a emprar;
- els trets del projecte (dades i objectius i anàlisi);
- i la quantitat de prestacions que oferia i si s'adaptaven, o no, al tipus d'anàlisi i als objectius que s'han marcat prèviament.

Weitzman i Miles (1995); Weaver i Atkinson (1994, 1996); Coffey i Atkinson (1996) o Miles i Huberman (1994) comparen els distints softwares per a l'anàlisi de la informació qualitativa en relació a: la codificació, la recuperació i el recompte dels textos; la presentació i sistematització de les dades; i l'elaboració i contrastació de teories i hipòtesis. A partir de la presentació de les prestacions de cada un dels programes que permeten l'anàlisi de dades qualitatives (AQUAD, ATLAS, Inspiration, Sem Net, The

Etnograph) i segons els criteris abans esmentats se selecciona el Nudist com a programa que pot facilitar els processos d'anàlisi de les dades qualitatives.

El Nudist (non-numerical-unestructures data indexing, search and theorizing) és un programa dissenyat específicament per facilitar les tasques d'anàlisis textuals.

La base de treball s'anomena sistema de document i sistema d'indització.

El primer sistema està constituït pel conjunt de sessions observades i transcrites, de diaris, d'entrevistes... amb els quals es recullen les dades de l'estudi. El Nudist considera que els textos es divideixen en unitats: línies, paràgrafs...

El segon sistema (indització) consisteix en una estructura de conceptes jerarquitzada en forma d'arbre invertit, el qual es va construir a mesura que es treballa amb les dades i representa la principal eina conceptual de l'anàlisi. Cada unió entre les branques i els punts finals constitueixen un node del sistema i representen una categoria⁵

El Nudist permet modificar el sistema d'indització (copiar nodes, moure, esborrar...) així com cercar paraules i frases en els documents, elaborar-ne notes que et van sorgint durant l'anàlisi... Llavors, pots recuperar tots els fragments associats a un node i extreure'n així tota la informació ordenada per categories, a més, pots demanar-ne l'estadística sobre la recerca feta d'un node en concret.

A partir de les possibilitats que ens ofereix aquest programa, foren aquestes les passes seguides per a l'anàlisi de la informació:

- Transcripció de les sessions de formació amb les mestres d'Infantil i Primària i dels diaris de les alumnes practicants, en format .txt (només text).
- Preparació dels textos per a l'anàlisi: importar els textos al programa
- Lectura de tota la informació del sistema de documents per tal d'idear el sistema de categories
- Disseny del sistema de categories i creació del sistema d'indització en forma d'arbre.

⁵ Descripció extreta de Ballester, L. (Juny, 1999). Curs sobre anàlisi de dades qualitatives amb NUDIST 4. Notes adaptades a la versió 4 del programa NUDIST per Machintosh, desenvolupades a partir de l'article:

Gil, J., García, E., i Rodríguez, G. (1999). Análisi de datos cualitativos. *Tratamiento informatizado de datos*. Barna: Masson. (41-47)

- Codificació dels textos segons els codis assignats a cada una de les categories del sistema d'indització.
- Obtenció dels resultats sol·licitats per a cada una de les categories.
- Extracció de les conclusions per categories.

Per acabar amb aquest apartat, cal dir que ha estat de molta ajuda la informació que es facilita des de la QSR International (<http://www.qsr.com.au/>) a l'hora de seleccionar el software per a l'anàlisi de dades qualitatives, així com per consultar qualsevol dubte a l'hora de fer-ne ús.

3. EL PROCÉS DE LA RECERCA

1r) REVISIÓ BIBLIOGRÀFICA SOBRE EL TEMA

2n) PLANTEJAMENT INICIAL DE LA INVESTIGACIÓ

3r) PRIMER CONTACTE AMB L'ESCENARI I ELS PARTICIPANTS: EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ

Reunions amb les alumnes practicants i amb la comissió de pràctiques dels estudis de Psicopedagogia

Sessions de formació amb les mestres

4t) RECOLLIDA DE DADES

Transcripció de les sessions de formació amb les mestres

Diari de les alumnes (observacions d'aula)

Entrevistes amb les famílies

5è) SUPERVISIÓ

Reunió amb alumnes

Reunió amb mestres

Reunió amb directors de la investigació

6è) CATEGORITZACIÓ I CODIFICACIÓ DE LA INFORMACIÓ

7è) REFLEXIÓ SOBRE ELS INFORMES DE LES CATEGORIES

8è) REDACCIÓ DE LES CONCLUSIONS

3.1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

A partir de nombroses consultes a bases de dades i altres recursos en xarxa referents al tema que ens ocupa, s'extreuen les següents conclusions, les quals fonamenten i inicien el primer disseny de la investigació:

- Existeix un gran ventall d'informació sobre el tema de les Dificultats d'Aprenentatge (DA).
- La informació trobada és tractada de manera molt semblant en les diferents fonts consultades: debat obert sobre el concepte DA, trets d'identificació de les persones amb DA, ...
- Existeix una nombrosa i àmplia informació sobre la metodologia d'investigació qualitativa.
- Es troba poca correlació entre estudis sobre les DA a partir de la metodologia qualitativa.
- Gran llacuna pel que fa a estudis on s'analitzi la realitat familiar i la realitat escolar dels alumnes amb DA.
- Es fan una sèrie de propostes de línies per a futures investigacions que ens duen cap a creuar metodologia qualitativa i DA; DA, família i escola i, sobretot, passar d'investigar les DA centrades en l'alumnat per a tractar-les amb interacció amb el context (mètodes d'aprenentatge, interrelacions...)

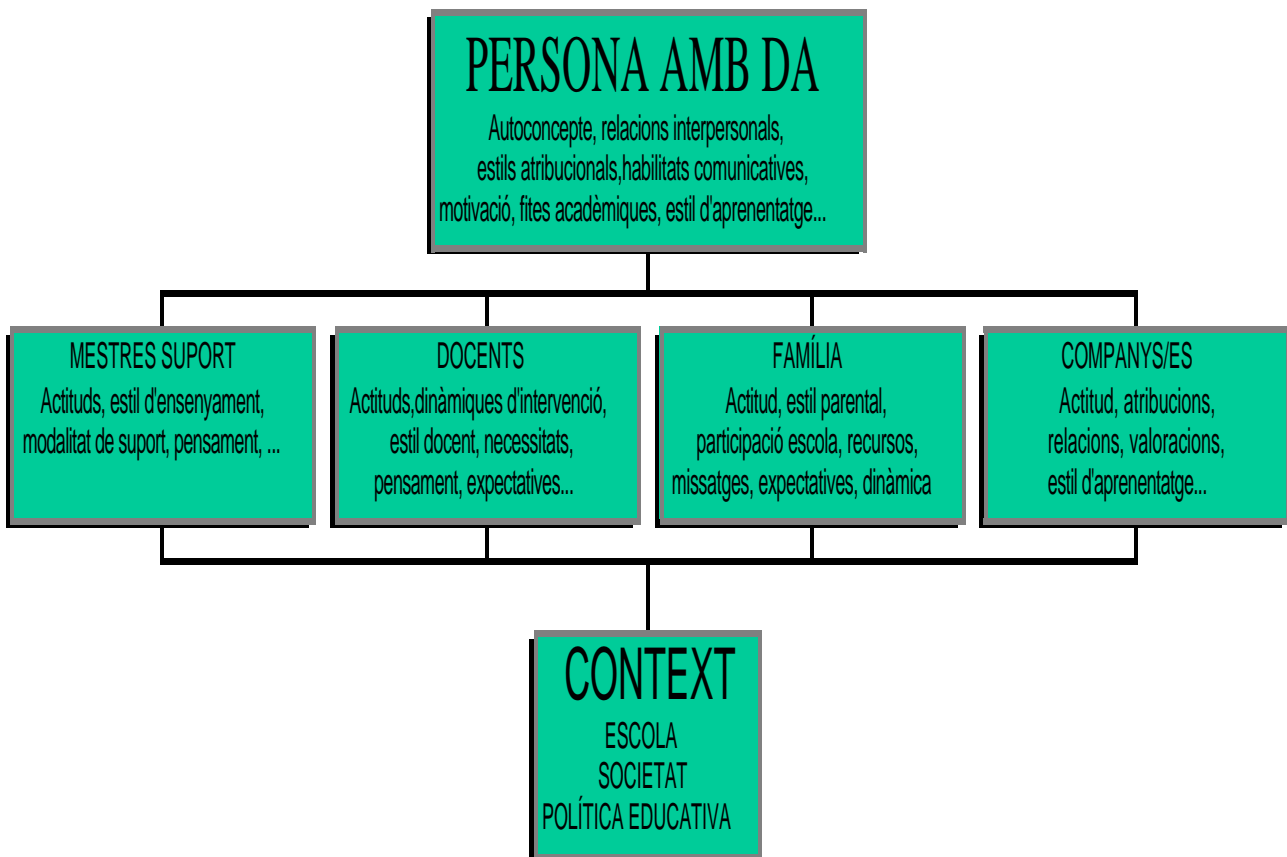
La primera definició de l'estudi pot resumir-se amb la següent frase "Les DA com a motor per a iniciar processos de reflexió conjunta", ja que tot parteix de la necessitat d'intervenir amb les DA de l'alumnat en concret, per tal d'analitzar com aquestes poden tenir fortes conseqüències en els diferents nivells i contextos d'interacció d'aquest mateix alumnat.

Aquesta definició inicial s'acull a la idea de centrar l'anàlisi en l'alumnat que presenta DA, ja que inicialment era a l'únic tipus d'informació a què es podia accedir. A partir d'aquest primer plantejament, es marca com a objectiu principal analitzar quin tipus de

resposta reben aquests/es alumnes quan presenten dificultats, tant per part dels seus/de les seves professors/es, companys/es i família.

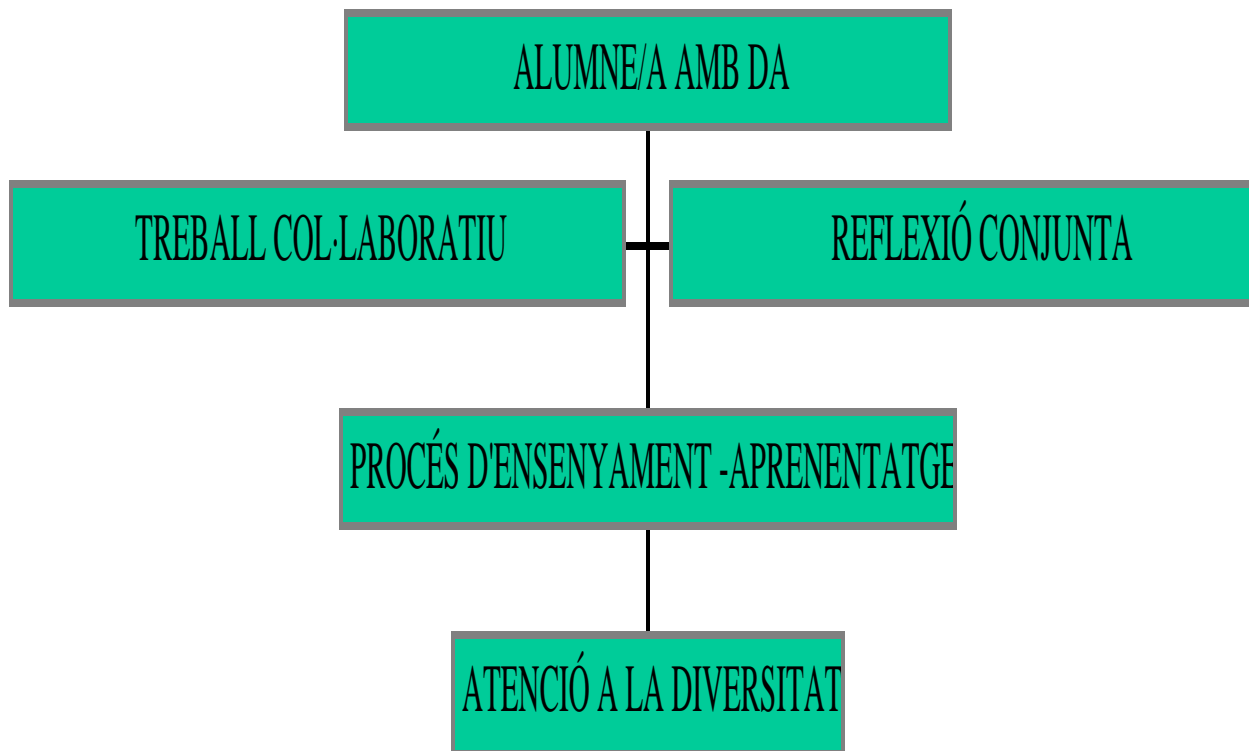
L'interès per l'anàlisi de les actituds, de l'estil d'ensenyament-aprenentatge; de les necessitats; de les intervencions; de l'autoconcepte... són les variables que, en un principi, guiaven el tipus d'intervenció duita a terme en el centre.

És a partir de la creació del grup de treball, durant el setembre del curs 2000-2001, que es fa necessari el replantejament de la investigació.



Replantejament de l'estudi

El fet de poder crear i participar d'un grup de reflexió conjunta permet parlar en termes molt diferents dels que condicionen els plantejaments inicials de l'estudi. Ja no sols es pot recollir la informació centrada en les DA de l'alumnat, sinó que es permet viure com canvien els discursos, les temàtiques, els interessos i, sobretot, les necessitats de les mestres quan estan en el grup. Així, és factible poder presentar aquesta redefinició de l'estudi amb la frase que dóna nom a la investigació que es presenta: De les DA a les dificultats en el procés d'ensenyament-aprenentatge.



3.2. EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ

El primer que cal dir en aquest apartat és que el procés de negociació, tant amb el centre com amb la comissió de pràctiques dels estudis de Psicopedagogia, no fou un camí amb obstacles, ja que existia la tradició, d'anys enrere, en quant a la col·laboració del centre amb la universitat. Per aquest motiu, no esdevé necessària una negociació amb el centre durant el primer any, simplement, es notifica que se seguirà amb el tipus de pràctiques ja assajades en cursos anteriors.

El que sí s'ha de consensuar és la proposta de participació en el centre que es planteja per al curs 2000-2001, ja que no sols implica intervencions puntuals amb els alumnes amb DA, sinó que abarca un tipus d'acció molt més complexa, perquè ha de respondre a les funcions teòriques que té assignades l'orientador/a en un centre.

Per aquest motiu, es presenta a continuació com es va dur a terme la presentació de la proposta d'intervenció en ambdós contextos.

3.2.1. Procés de negociació amb la comissió de pràctiques de psicopedagogia

Es convoca una sessió extraordinària de la Comissió de Pràctiques de Psicopedagogia (21/03/00, a les 9.30h) amb l'objectiu de presentar la següent proposta:

L'alumnat matriculat a l'assignatura de Dificultats d'Aprenentatge i Intervenció Psicopedagògica (2503) durant el curs 1999-2000, i que estan duent a terme les pràctiques al centre escolar "X", podrà continuar amb aquesta modalitat de Practicum durant el proper curs, amb la convalidació dels crèdits pràctics que componen el segon curs de Psicopedagogia.

El motiu pel qual es proposa aquesta pròrroga és doble:

En primer lloc, cal exposar que el treball de camp, que formarà part de l'estudi-tesi que s'està duent a terme, es desenvolupa a partir de la intervenció en aquest centre escolar iniciada el novembre de 1999. Per tal motiu, i sabent que un curs d'intervenció queda curt, es considera adient continuar amb la intervenció i anàlisi durant el proper any. El fet de mantenir l'alumnat que fa les pràctiques enguany és basat en els criteris següents:

el nivell d'implicació i interès expressat pel mateix alumnat; la idea de no haver de tornar a iniciar tot el procés d'adaptació d'alumnat practicant al centre, a més de poder continuar amb tasques com l'elaboració de documents, la posada en pràctica de metodologies diverses...

En segon lloc, pensam que es garanteixen així unes pràctiques coherents amb els objectius del Practicum II i amb les següents característiques per l'alumnat de Psicopedagogia:

- Una constant ajuda i supervisió de les intervencions per part de la tutora de la UIB.
- Un apropament a la metodologia d'investigació qualitativa i de l'estudi de cas (elaboració d'eines, categorització i anàlisi de la informació, ...)
- Permet posar en pràctica els coneixements teòrics i les funcions que com a futurs psicopedagogs hauran de desenvolupar:
 - Dinamitzar els processos d'elaboració de documents: PEC, PCC, PA, ACIs...
 - Promoure i coordinar la formació docent en el centre, com a eina per anar millorant les pràctiques educatives.
 - Atendre les NEE de l'alumnat que presenta DA, així com d'aquell que no està "diagnosticat".
 - Coordinar el procés d'intervenció dins les aules amb els docents, per tal d'assajar dinàmiques que facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat.
 - Assistir a les sessions de formació dels docents, als claustres, i a les reunions de coordinació amb l'orientadora i la mestra de suport.
 - Conèixer el procés per emprar estratègies que respectin els trets del professorat, sempre intentant introduir canvis que millorin la pràctica docent.
 - Compartir amb els/les companys/es i la tutora de pràctiques reunions de coordinació i anàlisi de les diferents intervencions dutes a terme, amb l'objectiu d'anar compartint l'experiència i d'avaluar constantment el procés.
 - Promoure mesures organitzatives que permetin la reflexió i la coordinació entre el professorat, així com amb l'orientadora i la mestra de suport del centre.

- Conèixer com s'intervé i amb qui cal coordinar-se en casos de desavantatge cultural, alumnat amb problemes familiars importants, ...
- Conèixer com es forma el gabinet d'orientació dins un centre sense cap experiència prèvia en aquest nivell.
- Impartir docència juntament amb aquells/es mestres que desenvolupin una modalitat docent basada en la cooperació i la intervenció conjunta.

3.2.2. Procés de negociació amb el centre

Es convoca una reunió amb la directora titular del centre, el dia 06/04/00, amb l'objectiu de presentar-li també la proposta anterior.

La directora titular del centre accepta la proposta i agraeix el tipus d'intervenció que es duu a terme des de la universitat. Valora també el fet de que les mestres possibilitin que les alumnes practicants entrin i aprenguin dins les aules, i a la inversa, que les mestres aprenguin també de les aportacions de les persones externes al centre.

3.3. CREACIÓ DEL GRUP DE TREBALL

Les propostes anteriors es presenten també al grup de mestres que, acollint-se a la demanda de formació de la directora pedagògica d'infantil i primària, decideixen participar en el projecte que se'ls presenta.

En principi aquesta decisió fou forçada i es va plantejar en termes d'obligatorietat de participar en les activitats de formació permanent en el centre i, encara més, quan es desenvolupaven en el lloc de treball i durant l'hora complementària.

Inicialment, les persones que formaren el grup de treball foren: les tres mestres d'infantil, les mestres de primària, (excepte la de quart, ja que compartia docència amb un altre centre i li coincidia l'hora), el mestre de suport, l'orientadora, les alumnes en pràctiques i la investigadora.

Els primers contactes foren d'especial atenció per part de les agents externes (investigadora i alumnes en pràctiques), ja que un dels grans reptes era el de no ser considerades com a persones que avaluen la pràctica del professorat del centre, sinó que participen en un procés de reflexió des d'un plànol d'igualtat.

La creació d'un bon clima, centrat en la reflexió de la pròpia pràctica, va ser facilitat una vegada es marcaren els objectius que es pretenien, la dinàmica que s'establiria a les sessions, per tal de donar resposta a les necessitats del grup, els suports que s'oferirien,... El fet de partir de les demandes de les mestres, començà a minvar la distància entre les components del grup.

Durant les primeres trobades, les sessions es dedicaren a posar de manifest les problemàtiques que vivien les mestres en el centre, sobretot, dins les seves aules. Els primers temes se centraren en l'ús dels materials editats, la pressió de la família i dels serveis externs al centre..., sempre en termes d'exigències que condicionaven i dificultaven el procés d'ensenyament. No s'assumien els temes tractats com a responsabilitat pròpia ni brotava la necessitat de reflexió i millora. Aquesta evidència fou viscuda a partir que l'assistència a les sessions fou de caire voluntari i des que s'assajà la modalitat de programar de manera conjunta.

Consegüentment, la composició del grup varia i queda format per: les tres mestres d'infantil, les tres mestres de primària (excepte la mestra de quart i la de cinquè que opta, una vegada les sessions són de caire voluntari, per no assistir-hi), el PT, les alumnes en pràctiques i la investigadora. Com es pot observar, l'orientadora tampoc no participa de les sessions: relega aquesta funció a la investigadora i al PT i centra així la seva intervenció a l'etapa de secundària.

A poc a poc, es fa palesa la necessitat de canvi o replantejament de l'anàlisi i la intervenció en el centre. Curiosament, una vegada manifestades en veu alta les queixes, els dubtes, les inseguretats,...ja no es parla tant d'una necessitat d'intervenció directa amb l'alumne/a amb NEE, sinó, més aviat, es demanava el domini d'un ampli repertori d'estratègies per desenvolupar dinàmiques d'aula compartides entre diferents docents, que facilitassin el fet que tot l'alumnat adquirís certs aprenentatges.

S'expressaven les dificultats en el procés d'ensenyament i no tant en l'aprenentatge de l'alumnat.

Llavors recobren importància els temes que afecten més el centre i l'organització i coordinació entre les diferents etapes: l'elaboració dels documents del centre, les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat, ...

Així, canvien també les dinàmiques de les sessions, on s'intenta trobar solucions en la coordinació i ajuda entre les mestres de diferents cursos, fins i tot, entre les distintes etapes, ja que les mestres d'infantil aporten sovint possibles alternatives a les que s'assajaven a l'etapa de primària i, a la vegada, les mestres de primària també traslladen les seves propostes a l'etapa d'ESO.

Tal i com viuen també Arnaiz, Herrero i De Haro (1999, 21), podem exposar i afirmar que

La col·laboració entre el professorat és una estratègia que duu al centre a un canvi del model de suport centrat en el dèficit i en l'individu, cap al model de suport curricular (Stainback i Stainback, 1990; Pérez Gómez, 1992; Ainscow, 1995; Clark et al, 1995; Balbás Ortega, 1997; Zabalza, 1998), un canvi en les creences, sentiments i opinions del professorat vers la diversitat, que passa a constituir-se en un repte per al centre i a ser considerat com a una responsabilitat de tots.

3.4. L'ESTADA A L'ESCOLA

Arribar a l'escola: Les primeres impressions...

Com ja s'ha explicat en punts anteriors, el primer contacte amb el centre va ser a l'inici del curs escolar 99-00. Un grup d'alumnes de Psicopedagogia de la UIB començaven les pràctiques de l'assignatura de Dificultats d'aprenentatge i Intervenció psicopedagògica en el centre. Aquestes pràctiques també serien el corresponent als crèdits del Practicum I. Es tractava d'atendre individualment les necessitats derivades de les DA que presentaven una sèrie d'alumnes que prèviament se'ls havien assignat. La intervenció es feia bàsicament fora de l'aula. El primer contacte amb el centre va ser un matí, quan anàrem tots junts per conèixer l'escola i els/les tutors/es de l'alumnat amb els que s'havia de treballar. Només arribar, vàrem percebre tota una sèrie de sensacions, emocions, olors... que formaren la nostra primera impressió. Es tractava d'un edifici antic, un palau senyorial, com ens van explicar, amb unes portes de fusta, molt grosses, que cruixien quan s'obrien o es tancaven. Feia «olor de naftalina» com comentava una de les alumnes practicants. Hi havia molt de silenci i poca llum. Tot allò ens va transmetre la sensació que seria molt difícil sentir-se acollit dins aquell centre, dur a terme una intervenció integradora, introduir canvis, etc. Durant el primer any moltes d'aquestes impressions s'anaren modificant i algunes es mantingueren, tal i com ara explicarem.

Per això, podem parlar de "**L'escola d'abans...**":

Durant el primer any de feina en el centre (curs 99-00) les impressions que es reflectien en les reflexions dels/les alumnes en pràctiques eren, entre d'altres, que:

- Es tractava d'una escola molt tradicional, on l'ensenyament es basava tan sols en metodologies memorístiques i aprenentatges mecànics i on es donava molta importància i valoració al silenci i treball individual.
- Pel que feia als recursos existents, aquests eren escassos i, a més, els alumnes no hi tenien lliure accés. El llibre de text s'utilitzava quasi exclusivament com a l'únic recurs didàctic i com a font exclusiva d'aprenentatge.

- Els recursos humans amb què l'escola comptava es desaprofitaven, les aules s'entien com a departaments tancats, cada mestra era responsable del seu grup, no hi havia relació entre els diferents cicles i etapes, ni tampoc existia una línia metodològica comuna.
- Els documents de centre no estaven tots elaborats.
- Mancava un contacte amb les famílies i aquest era un col·lectiu que suposava un grau important d'angoixa afegida als docents.
- La majoria del professorat del centre no es plantejava cap canvi en la seva pràctica docent, pensaven que l'alumnat en pràctiques eren joves idealistes que, sense cap tipus d'experiència, pretenien ficar-se en la seva feina. Per exemple, cada vegada que un grup d'alumnes programava una activitat a l'aula la mestra-tutora, convidada a quedar-se i participar-hi, «sempre tenia una excusa per no quedar-hi tota l'hora».

Així i tot, alguns d'ells es mostraven interessats per allò que els podíem oferir, però el desconeixement que tenien sobre les programacions d'aula, la definició d'objectius i la poca tradició pel treball col·laboratiu va fer que en part aquesta bona predisposició no donàs fruit.

A més, per a alguns dels docents la feina que se'ls proposava es va viure com una imposició per part de la direcció del centre.

Durant el segon curs...

A l'inici del curs 00-01 es proposa i s'ofereix immediatament la possibilitat de continuar amb la col·laboració amb el centre que, a la vegada, serviria per a les alumnes com a formació del Practicum II de Psicopedagogia. De tots l'alumnat que havia estat fent feina el curs anterior, en començaren amb aquest projecte set alumnes de les quals, per motius de canvis en la situació acadèmica i professional, tan sols en quedaren quatre. La seva intervenció ja no havia de centrar-se exclusivament en atendre les necessitats dels alumnes amb DA, sinó que s'ampliava amb tasques com:

- Assistir a les sessions de formació dels docents, als claustres, a reunions de comissió de coordinació pedagògica i de coordinació amb el departament d'orientació.

- Assajar dinàmiques per facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat mitjançant una intervenció en les aules de manera coordinada amb els docents.
- Atendre les necessitats educatives especials de l'alumnat que presentava dificultats d'aprenentatge elaborant avaluacions psicopedagògiques i les adaptacions curriculars necessàries.
- Posar en pràctica estratègies d'acostament amb la finalitat d'establir una relació de respecte i confiança amb el professorat i intentar introduir canvis per a la millora de la pràctica docent.
- Fer reunions de coordinació i anàlisi de les diferents intervencions dutes a terme amb l'objectiu de compartir l'experiència i avaluar constantment el procés.
- Reflexionar conjuntament sobre el propi procés d'aprenentatge.
- Entrevistar les famílies d'infants amb dificultats d'aprenentatge per conèixer la realitat que viuen i oferir alternatives i ajudes per respondre a les seves necessitats.
- Detectar necessitats i interessos de l'alumnat d'ESO per a l'elaboració del Pla d'Acció Tutorial (PAT).
- Revisió dels documents de centre.
- Elaborar i posar en pràctica un programa de detecció i prevenció de consum de drogues en el primer cicle d'ESO.

Fruit de la feina gairebé diària amb les mestres, de la seva participació i implicació amb tot allò que se'ls va proposar, del seu gran esforç i de les actituds presentades envers la investigadora, de la participació de les alumnes, etc. moltes de les impressions i percepcions que les agents externes es varen endur el primer any s'han vist modificades de manera molt significativa i, òbviament, en positiu. És a dir, el marc d'intervenció s'ha vist modificat. S'ha estat testimoni dels primers fruits d'un procés de canvi que, per descomptat, no ha fet més que començar.

Així, ja podem parlar de L'escola d'ara..., que és la que presentam a continuació:

Veim com, fruit de la intervenció que s'ha duit a terme dins l'escola durant aquests dos anys, s'han produït canvis importants que es veuen reflectits en diferents àmbits, els quals són objecte d'anàlisi durant els apartats següents.

S'han pogut apreciar canvis en l'actitud de les docents envers les alumnes en pràctiques. Aquestes han passat de veure's com a avaluadores a veure's com un recurs. Aquest canvi es manifestava a l'hora de delegar responsabilitats en la figura de les alumnes, escoltar les propostes que es feien en les intervencions dins l'aula, preparar dinàmiques conjuntament o acceptar i, fins i tot, demanar la seva ajuda.

També s'han apreciat canvis en la pròpia percepció. Com un equip docent que pren decisions per consens, arriba a solucions de manera conjunta, s'escolta mútuament i veu a la resta com un recurs. Les seves resistències cap a les sessions de formació s'han convertit en obrir portes al canvi.

S'han donat també una sèrie de canvis a nivell de centre ja que l'acceptació de les alumnes ha arribat fins al punt de considerar-les com un element més del centre, amb el seu espai, les seves funcions, etc.

I un dels canvis més significatius és el que han experimentat en el seu propi llenguatge, ja que de forma natural han anat introduint termes tals com programacions d'aula, atenció a la diversitat... sense confondre'ls com passava a l'inici del procés.

Cal dir que tot aquest camí iniciat continua, i esperam que molts anys, durant el curs 2001-2002, amb la proposta d'intervenció elaborada per les mestres d'infantil, de primària i també, com a fet innovador, per les de secundària, abans d'acabar el tercer trimestre.

3.5. RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

El fet de no haver determinat d'una manera tancada quins serien tots els continguts de l'estudi, permet anar seleccionant les eines per a la recollida de la informació, en funció del que emergeix en la realitat canviant de l'escola.

Així, el procés de recollir la informació que després servirà com a objecte d'anàlisi, es fonamenta en la simultaneïtat a l'hora d'aplicar i fer ús d'instruments i dinàmiques diferents. És a dir, l'observació d'aula, duita a terme per les alumnes en pràctiques, es duu a terme de manera paral·lela a la transcripció de les sessions, o a l'anàlisi dels sociogrames.

Per tant, és més significatiu parlar de les decisions que es prenen per tal d'emprar i seleccionar la informació que cal recollir, i no tant endinsar-nos en la descripció de les eines emprades (aspecte ja contemplat en l'apartat 2.3)

La primera d'aquestes decisions va venir marcada per la necessitat de recollir tot allò que les mestres duïen a terme dins les aules, alhora que les observadores seguïssin amb la intervenció i participació en les dinàmiques establertes, ja que seria el que després es comentaria, es compartiria i s'analitzaria durant les sessions de formació.

Llavors, aprofitant que les alumnes intervenen a les diferents aules d'infantil i primària, es decideix formalitzar i unificar les **observacions participants** amb la creació d'unes **graelles** on queden especificats aquells aspectes considerats com a més importants a l'hora de fer-ne una anàlisi: conductes, rutines, dinàmiques, intervencions, llenguatge, recursos, material,... elements que conformen el que succeeix de manera contínua dins les aules.

Cal posar de manifest que els criteris per a l'establiment de quina és la informació que ha de ser objecte d'estudi foren:

- Aquells aspectes que les mestres havien prioritzat en el moment de decidir els temes sobre els quals volien fer una anàlisi durant el curs: l'atenció a la diversitat (estratègies, recursos...); l'elaboració de les programacions d'aula; l'ús del material editat...

- La informació que després podia ser contrastada per la resta del grup de treball a l'hora de poder-hi introduir millores.
- Els aspectes que calia enregistrar per tal de fonamentar qualsevol proposta de canvi que pogués sorgir durant les reflexions conjuntes.

Arran de les observacions d'aula sorgeix la necessitat, i la demanda de les mestres, d'esbrinar quines són les relacions que s'estableixen entre l'alumnat dins les aules, ja que moltes d'elles es proposen introduir les dinàmiques de grup a les classes i no coneixen com poden agrupar l'alumnat per tal de garantir un adient funcionament. L'adaptació dels **sociogrames de rol i de relacions** als diferents nivells, així com l'aplicació i l'anàlisi, posen de manifest quines són aquelles relacions entre l'alumnat que, si les consideram, poden ajudar a millorar la realitat de les aules.

Amb l'objectiu d'analitzar l'evolució de les idees, sentiments i conductes de les mestres, es decideix **transcriure** les **sessions de formació** que es duen a terme amb les docents d'infantil i primària. La informació recollida durant les sessions no és objecte d'un procés de selecció a partir de certs criteris, sinó que es transcriu tot allò que van dient i van fent les mestres, les alumnes en pràctiques i la investigadora. La manera amb la qual es recull la informació intenta distorsionar el menys possible la resposta i la intervenció de les membres del grup, per això, es desestima l'ús d'eines audiovisuals. Aquesta decisió es fonamenta també en el fet que les mestres posen resistències a l'ús de qualsevol instrument que pugui desvetllar qualsevol aspecte de caire més personal (per exemple els diaris personals) i que no assegurí l'anonimat de les participants de les sessions. L'eina dels **diaris** sí que és un instrument de reflexió emprat per les alumnes, les quals el consideren una bona manera d'anar analitzant el seu propi procés d'aprenentatge i de conjugar la teoria amb la pràctica viscuda.

Cal dir que la transcripció de les sessions i dels diaris de les alumnes, on s'inclouen les observacions d'aula i l'anàlisi dels documents de centre, és la informació que s'introdueix dins el programa informàtic que s'empra per a l'anàlisi de contingut.

De manera simultània, es fa necessària la recollida d'informació que inclouen els diferents **documents** de centre. Aquesta necessitat emergeix de la demanada de les mestres d'aprendre a elaborar programacions d'aula i emprar-les adientment, així com la d'analitzar si el RRI cobreix totes les respostes que cal donar als nous repertoris

conductuals que es manifesten en el centre. Per tal motiu, es revisa tot el que es recull en el PCC i en el RRI, a més, s'elabora i se sotmet a reflexió conjunta els trets d'identitat del PEC i la línia metodològica.

Per altra banda, per tal d'accedir a la realitat de les famílies amb infants que presenten dificultats d'aprenentatge, s'elabora una **entrevista semiestructurada** amb la qual s'extreu informació sobre les variables contextuals amb les quals conviu la família; del tipus de relació que mantenen amb l'escola, i de la vivència de la dificultat d'aprenentatge de l'infant (necessitats, recursos emprats i desitjats;...).

3.6. L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ RECOLLIDA

3.6.1. Com sorgeixen els temes de formació?

Fent un recorregut pels temes que van sorgint durant les sessions de formació, d'una manera un tant espontània, ens adonam que allò que en un principi preocupa les mestres no ens és llunyà ni estrany, si ens ubicam en el món de l'escola i, a més, si pensam en l'exigència social de la qual la institució és objecte. Fent un recull de notícies d'actualitat (*Diari de Mallorca*, 22/09/01 (Especial Enseñanza): "El encarecimiento de la enseñanza ha aumentado este año un 4.5% en los libros de texto y un 6% en material"; *El mundo*, 23/08/00 (Economía): "Los híper comienzan a utilizar la libertad de precios en la venta de los libros de texto decretada por el gobierno"; *El mundo*, 8/12/98: ""Revolución de los padres para exigir libros gratuitos",) i de bibliografia recent¹, evidenciam com són preocupacions que afecten i són tractades socialment, confirmen així, una vegada més, la relació entre l'escola i la societat.

L'anàlisi d'aquestes referències ens permet confirmar que les preocupacions del grup de mestres participants, tot i ser una anàlisi de cas únic, són compartides i d'interès per a altres col·lectius ja que, tal i com exposa Marchesi (2001, 232), ens trobam amb certes controvèrsies que recauen i afecten el professorat i l'escola, i que per tal motiu són objecte de reflexió i d'anàlisi en aquest estudi.

Una societat exigent amb l'educació, però no compromesa en la pràctica.

Les **famílies** que demanen més a l'educació, però que deleguen l'acció educativa a l'escola i/o actuen de manera oposada a la llar.

Els docents han de dur a terme **noves funcions**, però es mantenen els esquemes tradicionals en l'organització de la seva tasca.

La societat ha canviat, però **s'enyora l'educació del passat**.

Les escoles han de realitzar noves tasques, però els seu **model organitzatiu** continua invariable.

¹ *Temps d'educació*, 23: "L'Educació Primària a debat"

Les noves generacions d'**alumnes** canvien, però els **estils d'ensenyament** segueixen gairebé sense modificar.

Són aquests paranys allò que es reflecteix en les expressions i preocupacions que exposen les docents durant les sessions de formació, recollits també per les alumnes en pràctiques amb la fita de ser-ne objecte de reflexió i d'anàlisi conjunta. Concretament, les mestres centren el debat i la reflexió en cinc grans temes per tal de caminar cap a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge que van desenvolupant diàriament dins les aules.

1. El llibre de text
2. Les programacions d'aula.
3. L'elaboració de documents de centre.
4. La relació escola-família
5. L'atenció a la diversitat

Aquests cinc blocs seran analitzats per categories extretes sota els següents criteris:

-ser fidel a l'objecte d'anàlisi: el procés d'ensenyament-aprenentatge de les participants de la investigació.

-ser rigorós amb la informació que realment s'extreu de les fonts inicials: sessions, diaris, entrevistes...

-agrupar aquesta informació en categories que ens permetin entendre el procés viscut.

3.6.2. Presentació i definició de les categories d'anàlisi

A continuació s'exposen les categories emprades per a l'anàlisi de contingut de la informació recollida durant les sessions de formació i amb els diaris de les alumnes en pràctiques.

Com es pot observar, l'esquema es correspon amb els tres components de les actituds, ja que l'objecte d'anàlisi és l'evolució que viuen les participants de l'estudi a nivell actitudinal. És a dir, a partir de la informació recollida sobre aquests tres nivells, se n'extreu l'evolució que com a grup es viu.

Els nivells establerts parteixen de la perspectiva multidimensional tripartita i fuig del model unitari de Fishbein i Ajzen (1975), ja que se centra en la idea que anam creant una representació cognitiva de l'objecte d'actitud que es compona de tres tipus d'informació:

A) Cognitiva: fa referència als fets i les creences que tenim sobre l'objecte d'actitud.

B) Afectiva: es refereix als sentiments i emocions que ens provoca l'objecte d'actitud.

C) Conductual: són els coneixements sobre el passat, el present o el futur de les interaccions establertes amb l'objecte d'actitud.

Arran d'aquests tres tipus d'informació, es formen les actituds vers l'objecte actitudinal, és a dir, vers el que es presenta tant a les pràctiques diàries d'aula com de centre.

L'anàlisi d'aquests tres nivells d'informació, concretats en subcategories, ens permet agafar-los com a indicadors de l'evolució que es viu com a grup docent en relació als temes emergents: els llibres de text; les programacions d'aula; l'elaboració de documents de centre; la família i l'atenció a la diversitat. Així, cada una d'aquestes categories serveix per analitzar acuradament cada un dels temes²

(1) **INFORMACIÓ CONCEPTUAL:** idees, fets i creences expressades per les participants de l'estudi sobre els temes de formació.

(2) **INFORMACIÓ PROCEDIMENTAL:** coneixements i indicadors de les conductes posades de manifest vers els temes de formació prioritzats per les mestres, és a dir, vers l'objecte actitudinal.

(2 1) PROCEDIMENTS/Demandes

(2 2) PROCEDIMENTS/Necessitats

(2 3) PROCEDIMENTS/Recursos

(2 3 1) PROCEDIMENTS/Recursos/Emprats

(2 3 2) PROCEDIMENTS/Recursos/Desitjats

(2 3 3) PROCEDIMENTS/Recursos/Compartits

(2 3 4) PROCEDIMENTS/Recursos/Innovats

(2 4) PROCEDIMENTS/Estratègies

(2 4 1) PROCEDIMENTS/Estratègies/Emprades

(2 4 2) PROCEDIMENTS/Estratègies/Conegudes

(2 4 3) PROCEDIMENTS/Estratègies/Canvis

(2 5) PROCEDIMENTS/Propostes

(2 5 1) PROCEDIMENTS/Propostes/Equip

(2 5 2) PROCEDIMENTS/Propostes/Aula

(2 5 3) PROCEDIMENTS/Propostes/Centre

(2 6) PROCEDIMENTS/Acords

(2 7) PROCEDIMENTS/Obstacles

(2 8) PROCEDIMENTS/Solucions

(2 9) PROCEDIMENTS/Avaluació

² Les categories es presenten amb la numeració emprada durant el procés d'anàlisi de contingut amb el suport informàtic NUDIST.

- (2 9 1) PROCEDIMENTS/Avaluació/Acords
- (2 9 2) PROCEDIMENTS/Avaluació/Sessions
 - (2 9 2 1) PROCEDIMENTS/Avaluació/Sessions/Temes pendents
 - (2 9 2 2) PROCEDIMENTS/Avaluació/Sessions/Imprevists
 - (2 9 2 3) PROCEDIMENTS/Avaluació/Sessions/Dinàmica
- (2 10) PROCEDIMENTS/Informació
- (2 11) PROCEDIMENTS/Exigències
 - (2 11 1) PROCEDIMENTS/Exigències/Autoexigències
 - (2 11 2) PROCEDIMENTS/Exigències/Internes
 - (2 11 3) PROCEDIMENTS/Exigències/Externes
- (3) INFORMACIÓ AFECTIVA:** sentiments i emocions expressades per les participants de l'estudi vers els temes de formació.
 - (3 1) PART AFECTIVA/Reflexions sobre el procés de formació viscut
 - (3 1 1) PART AFECTIVA/Reflexions afectives /Personals
 - (3 1 2) PART AFECTIVA/Reflexions afectives /Grup
 - (3 1 3) PART AFECTIVA/Reflexions afectives/ Generar teoria
 - (3 2) PART AFECTIVA/Indicadors de canvi
 - (3 3) PART AFECTIVA/Resistències
 - (3 4) PART AFECTIVA/Mites
 - (3 5) PART AFECTIVA/Dubtes
 - (3 6) PART AFECTIVA/Pors
 - (3 7) PART AFECTIVA/Queixes
 - (3 8) PART AFECTIVA/No verbals
 - (3 9) PART AFECTIVA/Compromisos
 - (3 10) PART AFECTIVA/ Agraïment

4. INFORMES DELS TEMES DE FORMACIÓ PER CATEGORIES

4.1. ELS LLIBRES DE TEXT

4.2. LES PROGRAMACIONS D'AULA

4.3. L'ELABORACIÓ DE DOCUMENTS

4.4. LA FAMÍLIA

4.5. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

4.1. CATEGORIA 1. LLIBRES DE TEXT: idees, conductes i sentiments expressats pels participants de la investigació sobre els llibre de text.

D'ON PARTIM?

Durant les primeres sessions de formació amb les mestres d'Infantil i Primària, les idees, expressades per les participants de l'estudi sobre els llibres de text que s'empren en el centre, mostren un concepte del material basat en una perspectiva molt reduïda del que poden ser les possibilitats que presenta qualsevol recurs editat. Així, manifesten veure el llibre de text com a únic referent per a l'elaboració de les PA; com a guia principal del procés d'ensenyament-aprenentatge; com a recurs prioritari per a l'ús de l'alumnat dins l'aula i com a material que serveix per a l'homogeneïtzació de les pràctiques de l'alumnat i del professorat. Tal i com es pot observar en les paraules següents, inicialment el llibre de text és considerat un element que dóna seguretat a les mestres, ja que estableix una seqüenciació del que s'ha d'aprendre i uns mitjans per assolir els objectius que estan establerts per a cada curs des del currículum oficial. El que no es plantegen ni analitzen són les diferències que existeixen entre ambdós llibres, d'un mateix curs i matèria, però de diferents editorials.

Així, la inv. li demana: "Quin material has emprat per poder fer la programació d'aquest tema?" Na P5 només havia emprat el llibre de text, la qual cosa fa que na P1 intervengui: "Jo no sé com he de dur la classe si s'empren diferents materials, si tots no segueixen el llibre i fan les mateixes activitats jo no sé com controlar si acaben o no acaben i si ho fan bé o no ho fan bé. Cada una té una manera de ser i jo som molt nerviosa, així que necessit controlar tot allò que van fent i els ho he de corregir tot"
(Tercera sessió de formació; 09.10.00)

A l'observació que les alumnes en pràctiques enregistren dins les aules, i a partir de graelles que analitzen en els seus diaris personals, es confirma el fet que el llibre de text és el recurs més emprat per les mestres a l'hora de dur a terme les dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge. A més, aquesta realitat la trobam inicialment a tots els cursos, independentment de la mestra.

M'agradaria recordar la gran quantitat de llibres de text que tenen aquests infants de 5 anys (com a 7 o 8!), i el pitjor, per a mi, no és això sinó el fet que aquest sigui l'únic recurs o font per a l'aprenentatge i, a més, pel que fa a la lectoescriptura: què passa amb aquells infants –com en M., na C., na B.- que ja saben llegir i escriure textos? És coherent el fet que no se'ls doni l'oportunitat d'escriure espontàniament, ni el dibuix d'un indi i la lletra «i» ben grossa i en vermell (Diari 1; 9-02-01)

Per exemple, a na P1, pel que he pogut veure, es basa única i exclusivament al llibre de text i, a més a més, improvisa al moment les activitats que s'han de fer. (Diari 3; 09.03.01)

Després realitzaren un exercici del llibre d'exercicis de religió. Primer oralment i després per escrit (en aquest cas, en llapis). (Diari 2; 04.05.01)

L'única instrucció que reben per part de la mestra és el nombre de les pàgines i dels exercicis que han de fer. Cada dia de classe fan dues pàgines. Tenen fins l'hora del pati per fer els exercicis i els que no els acabin ho hauran de fer a casa. (Aula 5è de Primària) (Diari 4; 07.11.00)

Havent passat gairebé dos mesos de formació, aquesta necessitat de sentir-se segures i de controlar tot allò que fan els infants dins l'aula es mescla, com veurem a continuació, amb una sensació d'insatisfacció i descontent amb les pràctiques desenvolupades amb el llibre de text com a recurs bàsic. És quan es parla del llibre com a un problema, ja que s'evidencia, constantment, que no és coherent ni solventa la necessitat d'atendre la diversitat que es viu dins les aules.

Llavors, na P2 li exposa que «és un **problema**, per exemple en G. i altres, no haurien d'haver comprat els llibres; és necessari preparar material per ells». I, la inv. li demana:» com és? no el pot seguir?». Na P2 segueix dient: «no, és una despesa inútil. És necessari conscienciar que no hi arriba, que no ha de comprar es llibre perquè no el pot seguir.». I, finalment, la seva proposta és « pel setembre, seure'ns i reflexionar sobre els llibres per aquests nins que no arriben». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Aquesta incoherència fou detectada amb anterioritat per les alumnes practicants, quan observaven que alguns alumnes no podien seguir els manuals, o tot el contrari, quan

observaven alumnes que dominaven els continguts que es treballaven i podien aprendre d'altres fonts.

...què passa amb aquells infants –com en M, na C, na B- que ja saben llegir i escriure textos? És coherent el fet que no se'ls doni l'oportunitat d'escriure espontàniament, ni el dibuix d'un indi i la lletra «i» ben grossa i en vermell? (Diari 1; 9-02-01)

El llibre de text, segons les mestres, també és considerat un problema quan s'hi afegeix l'exigència i el desig de les famílies per veure acabat el material amb el qual han fet una gran despesa econòmica a principi de curs.

I, na P1 diu «ens trobam en dos problemes greus: que el fet de no utilitzar llibre, no sigui un motiu de dubte i de qüestionament per part de la mare i, que l'infant no se senti acomplexat, no passa res quan fas una cosa diferent una estona, però després no se sent bé». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Na P2 comenta «passa el mateix a molts nins i nines». «És un problema general, idè» resumeix la inv. (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Intervé na I1 dient que: « el problema és fer que el llibre sigui el material principal » i, na P2 pensant amb el que acaba de dir na I1, diu: «hi ha un entrebanc, com deim als pares que primer empram un llibre i, després ja s'empraran uns altres; llavors, els pares no els comprarien». «És que la política d'aquesta escola és comprar-ho tot a principi de curs, s'empri o no» intervé na I3. Matisant la idea anterior, na P2 comenta que « la idea dels pares dels llibres és que són una despesa, s'estimen més comprar-los una jogueta que els llibres». En PT proposa comprar un llibre al principi i fer un ingrés per material i, na P2 diu que « seria un desastre, demanarien perquè són, quin és el material,...»; «doncs, caldria donar-los informació, educar els pares a poc a poc» especifica en PT. (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

A partir d'aquestes afirmacions podem veure com les mestres atribueixen la causa del "problema" al fet que els alumnes no arriben a les propostes que el material determina i que les famílies exigeixen que s'emprin i s'acabin tots els llibres comprats a principi de curs. El debat entre les mestres continua centrant-se a trobar la causa de la problemàtica en ambdós contextos: subjecte amb NEE i família. Aquest "discurs tancat" perdura fins que es fa reflexionar sobre el llibre de text amb l'objectiu de rompre amb les atribucions externes que se'n fan, per tal de que s'assumeixi certa responsabilitat sobre l'ús que se'n

fa dins les aules i així poder començar a canviar les pràctiques que no els satisfan, a partir sempre d'allò que entre el grup de mestres es vagin proposant com a alternatives a assajar.

..., la inv. diu: «idò, què passa? què és el material o l'infant on radica el problema.». Na P2, tota convençuda, diu que: «el material!!! ». Llavors, en PT comenta que ell ha fet una «adaptació d'un llibre canviant la lletra impremta a lligada» (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Cal dir que no tot són passes endavant. Dins tota reflexió conjunta no tots caminam ahora, ni molt manco. A més, tenim present que reviu i tornar a sentir les idees inicials amb les quals partim, que de vegades ens fan retrocedir, enforteixen les decisions preses més endavant per canviar amb més fonament. Com veurem a la intervenció següent, una de les mestres expressa seguir pensant que la majoria dels seus alumnes poden seguir perfectament allò que marca el llibre de text. És a dir, ella afirma que dins la seva aula existeix una majoria homogènia que justifica l'ús que ella fa del llibre, la qual cosa fa que es resisteixi a qualsevol canvi i/o alternativa que altres membres del grup proposen. L'actitud de resistència de la mestra es fonamenta en la manca de seguretat en ella mateixa a l'hora de crear i adaptar material que respecti la individualitat i les necessitats de tots els seus alumnes. Així, ella decideix, en un principi, que la resposta cal donar-la a la majoria dels infants i no tant centrar-se amb la minoria que presenta dificultats per aprendre.

En PT proposa crear departaments d'àrees a nivell d'etapa (de primer a sisè) i, la inv. demana «què trobau?». Na P3 pensa que «s'ha d'anar adaptant i fer-ho entendre als pares, però, pels 25 alumnes que van perfectament, el material no té perquè suprimir-se: un material ben preparat, no sé si tindrà temps de preparar tot un testament que agradi a l'infant. Total per un infant o dos». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

És important veure com es confon la màxima de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes amb la supressió de tot tipus d'explicació a l'hora de fer activitats i amb la idea que el respecte és deixar que cada alumne/a vagi per la pàgina del llibre que vulgui, durant un temps prèviament establert.

Mentrestant, la mestra els ha dit que facin les pàgines 58, 59 i 60 del llibre de llengua catalana. Però, els que ja les han fetes, no han de fer res. Tots han

d'anar al seu ritme, però han de fer les mateixes pàgines del llibre. (Diari 2; 09.02.01)

ON ARRIBAM?

Les resistències expressades no fan que ens enroquem en una determinada postura com a grup vers la utilitat que donam al llibre de text, sinó que ençaten la possibilitat de veure el recurs des d'un vessant més positiu i fan replantejar l'ús i les decisions que cal prendre quant al tema. Com hem exposat abans, el fet d'evidenciar que el problema no radica en l'infant amb NEE, ni amb les famílies, així com la reflexió sobre com atenem la diversitat dins la nostra aula, fa que els arguments i les idees de les mestres variïn de direcció. Durant l'acabament de la vuitena sessió de formació ja no es parla del llibre de text com l'únic referent per a l'elaboració de les PA. Es concep com a recurs que pot adaptar-se a les necessitats de cada un dels alumnes i es conclou que la decisió, sobre quins són els llibres més adients per a cadascun, cal que sigui presa a nivell de centre, abans de començar el curs. Curiosament, és la mestra que manifestava més resistència cap al canvi en l'ús del llibre de text, la que conclou la reflexió amb les paraules que pensam que resumeixen el punt on ens trobam com a grup. Per tal motiu, pensam que esdevé necessari exposar el camí de reflexió que va dur a terme la mestra de primer de Primària, amb l'objectiu de poder gaudir del procés de canvi viscut al seu costat.

A continuació, la inv. li demana a na P1 com ha treballat el seu compromís: mantenir una alta expectativa, pensar que l'alumne pot arribar enfora. Ella li contesta que hi ha estat pensat i diu «he anat pensant, he mirat activitats, si eren adequades, la programació i he anat aprofundint. He vist que era jo primer que havia de posar més il·lusió, creure amb la capacitat dels al·lots i amb la meva». La inv. reafirma la seva idea tot dient que « primer és creure amb la teva capacitat, has de pensar -avui els alumnes aprendran molt i s'ho passaran molt bé amb jo-, què és el primer que et ve al cap?» i, na P1 diu: « no ho he pensat, estic desbordada. Són molts al·lots nous, encara m'estic ubicant, no sé com motivar-los. Jo encara no ho veig, però ho vull veure.». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Llavors, la inv. fa reflexionar dient «què hem fet que ens ha funcionat davant aquesta situació?» i, na P1 diu «he canviat l'aula, els pupitres, però,...». «Veus més els obstacles, quan entres dins l'aula veus una muntanya , què podem fer?» diu la inv. Na I3 diu: «cal fer coses diferents provocar coses, canviar ritme,

començaria per jo mateixa». I na P1 explica que : «veig que la realitat que et trobes avui en dia no són els al·lots de fa deu anys, has de fer feina amb la realitat d'ara». I, la inv., intentant fer reflexionar diu «això implica que la manera d'ensenyar ha de ser un altre, com ho feim?; pensam una cosa que podem fer aquesta setmana per aconseguir augmentar les nostres expectatives que els alumnes aprendran, però na P1 s'ha de sentir còmode. Què trobes que et pot anar bé?» li demana a na P1. (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Ella contesta: « emprar el llibre i a la vegada passar del llibre, m'és igual si està fet o no, si els pares s'angoixen o no. És una eina més. Ara acabar el llibre és demostrar la feina feta, però pens que es poden fer coses més riques i millors». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

El canvi viscut per aquesta mestra P1, es confirma i pot observar-se a la pràctica quan accepta la intervenció de l'alumna practicant dins l'aula per dur a terme dinàmiques compartides on s'empren materials diversos, alguns creats per la mestra i l'alumna de manera conjunta. L'alumna ho explica i ho agraeix amb les següents paraules:

Avui, a primera hora, he anat a la classe de na P1. Quan m'ha vist s'ha posat molt contenta. Jo he començat a anar per les taules a ajudar a explicar els dubtes dels alumnes amb els exercicis del llibre. Mentrestant, la mestra anava i venia amb papers, aprofitava que jo era allà per fer alguna cosa! (Diari 3 04.05.01)

QUADRE-RESUM: 1. LLIBRES DE TEXT

	CONCEPTES Idees	PROCEDIMENTS Conducta	ACTITUDS Sentiments
D'ON PARTIM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El llibre de text com a únic referent per a l'elaboració de les PA. ▪ El llibre de text com a eina bàsica per al desenvolupament de les pràctiques diàries de les mestres. ▪ El llibre de text com a instrument per emprar i acabar durant un curs escolar, per mor de l'exigència de les famílies. ▪ El llibre de text com a garantia que l'alumnat tracta i assoleix els objectius marcats pel currículum oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda d'informació sobre altre tipus de material per emprar dins l'aula ja editat. ▪ Reflexió sobre l'ús que se'n fa d'aquest tipus de material. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desencís respecte les pròpies pràctiques. ▪ Bloqueig. No es veuen alternatives.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ON ARRIBAM? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El llibre de text com a problema. ▪ La importància del debat es centra en el fet que no és el llibre de text el problema, sinó l'ús que se'n fa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexió sobre els alumnes que no segueixen el que marca el llibre de text. ▪ Proposta d'adaptar activitats en el llibre d'acord amb les NEE dels alumnes que així ho requereixin i que se'n puguin beneficiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dubtes. ▪ Recerca de noves estratègies.
--	---	--	--

4.2. CATEGORIA 2. LES PROGRAMACIONS D'AULA: idees, conductes i sentiments expressats pels participants de l'estudi sobre l'elaboració, aplicació i avaluació de les PA.

D'ON PARTIM?

La primera referència a les programacions d'aula es va fer a finals del primer curs d'intervenció en el centre, quan la inspectora notificà a la directora de Primària i de Secundària l'obligació de revisar les programacions d'aula de les mestres. Per mor de la immediatesa de la demanada i de la manca de formació prèvia vers l'elaboració d'aquests documents, s'optà, en la majoria de casos, per la còpia de les programacions que els llibres de text inclouen en les seves primeres pàgines.

Paral·lelament a aquesta decisió, s'intentava iniciar un procés de formació amb les mestres, centrat en l'elaboració i posada en pràctica de les programacions d'aula, com a element de reflexió. Per això, fou la directora de Primària la que va organitzar una sèrie de sessions perquè s'informàs sobre el que són les programacions, per a què serveixen i com s'ha de dur a terme el seu procés d'elaboració. Aquestes sessions es desenvoluparen a final de curs, durant el mes de maig, i foren preparades i dinamitzades per la investigadora.

Fent-ne una valoració final, podem dir que aquestes primeres reflexions conjuntes serviren per començar a evidenciar que:

- el treball en grup és un procés d'aprenentatge llarg i que no es recullen el fruits a curt termini;
- el primer que cal és canviar les actituds resistents respecte a l'elaboració i l'ús dels documents;
- aquest procés de canvi també és llarg i no és ben igual per a tots els components;
- el final de curs no és un moment adient per iniciar processos de formació.

Tot i amb això, cal dir que aquestes sessions, duites a terme durant el primer curs, varen ser l'inici del grup de formació que es configurarà durant el segon any d'intervenció en el centre.

Una vegada presentades les primeres passes que es donaren durant el curs anterior, pel que fa al tema de les programacions d'aula (PA), establirem quin fou el punt de partida que reprenguérem durant el present any.

És durant la primera sessió de formació quan ja sorgeix el tema de les programacions d'aula. Es parla en termes *d'obligació externa, de preocupació, de problemàtica*, de dubtes i de pors. La desconfiança en la pròpia capacitat per elaborar aquesta eina impregna els comentaris de les mestres participants.

A continuació, la inv. demana quins són els dubtes, les pors, les expectatives, els obstacles... de les mestres envers aquest curs i immediatament surt el tema de les programacions d'aula.

P3: «Vindrà la inspectora i només tindrè un tema fet. Això és com un monstre que ens persegueix a tota i ..., si jo vaig programant el tema 1 i ja feim el 5...»

P5: «Això és el que jo volia dir. No hem d'estar tant de temps com l'any passat donant voltes per posar-nos a programar. Aquesta és la meva programació d'aula (ensenya la seva agenda)»

P2: «Jo crec que tenim molta por a fer-les, perquè no en sabem»

PT: «Jo puc donar-vos les meves d'Ed. Física»

Inv: «No heu d'esperar a que vinguin les alumnes de pràctiques per fer les PA. Vosaltres sabeu programar perquè ho feis cada dia. De la manera que sigui. L'única cosa que varia és el format. A més, si hi ha qualche casella de la plantilla que vàrem dissenyar l'any passat que no vos surti, aprofitarem la següent sessió per poder-ho fer entre tots»

P2: «Demà mateix podem aprofitar l'hora de complementària i intentar fer-ne una. Quan tu tornis la revisam» (Primera sessió de formació; 2.10.00)

Tot i això, s'adopta el compromís d'elaborar una graella de manera conjunta amb l'objectiu de facilitar el procés d'elaboració de l'eina i perquè així pogués ésser revisada durant la propera sessió de formació.

A les 11.50h na P2 ja estava dins la sala de professors i em comenta que varen tenir la reunió per fer les PA. Tot d'una arriba en PT i m'ensenyava la graella que varen elaborar per tal que cada mestra l'emplenàs. (Segona sessió de formació; 6.10.00)

Durant la tercera sessió de formació amb les mestres d'infantil i primària s'avalua, realment, la utilitat de la graella que crearen per a l'elaboració de les programacions d'aula, s'intenta així unificar criteris. A partir del conat d'una de les mestres d'emprar la graella dissenyada, començam a analitzar els obstacles i dubtes que esdevenen a l'hora de programar. El primer que sorgí com a obstacle és el fet de pensar que s'ha de fer una programació per a cada un dels temes que componen els programes de les matèries que imparteixen. Llavors, les programacions es veuen com a una inversió de temps massa elevada, ja que impliquen pensar i escriure, pels temes de cada matèria, tota una sèrie d'apartats als quals encara no se'ls dóna cap sentit. A més, es considera absurd haver de presentar les activitats i els exercicis que es fan a cada tema ja que, la majoria, són els inclosos en el llibre text.

Na P5 explica que ella ho ha intentat fer i ens ensenya la graella elaborada entre tots on té un exemple de l'àrea de llenguatge. Ens explica que el primer obstacle amb el qual s'ha trobat és el de pensar que ha de fer «tot allò per cada tema».

«les he de posar totes (referint-se a les activitats)?» Comenta que li llevam un pes de sobre quan li deim que sols és necessari que posi la referència de les activitats i allà on es poden trobar. (Tercera sessió de formació; 09.10.00)

A continuació, i durant les següents sessions, es manifesten els dubtes respecte alguns dels conceptes que es manegen a l'hora d'elaborar les programacions d'aula; metodologia; avaluació; criteris d'avaluació i recursos.

Tampoc havia emplenat l'apartat de metodologia. La inv. li demana que ens expliqui, passa per passa, quina dinàmica estableix dins l'aula.

Inv.: «P5, tu quan entre dins l'aula, què fas, per on comences?»

P5: «Primer feim una lectura conjunta, després demanen dubtes, es torna a rellegir...»

Inv: «Això que ens estàs explicant és la metodologia que fas servir. L'únic que has de fer és escriure-ho»

-De seguida comença a escriure allò que acabava de dir.

Un altre tema que ençata és la confusió entre l'avaluació de la PA i els criteris d'avaluació. A més, també demana què és el que realment s'ha de posar a l'apartat de recursos. (Tercera sessió de formació; 09.10.00)

Na I1 demana: «Què són els criteris d'avaluació? Quina diferència hi ha amb les activitats per avaluar?» (Quarta sessió de formació; 23.10.00)

Però el debat que s'ençata se centra en la recerca del referent a adoptar a l'hora d'elaborar les programacions, amb l'objectiu de no haver de fer un document per a cada un dels temes que apareixen en els llibres de text. Llavors, es desestima el llibre de text com a pauta per a l'elaboració de les PA i es planteja l'adopció de les Caixes Vermelles, ja que en elles apareixen els objectius i continguts a treballar, seqüenciats per cicles i etapes. El problema inicial que sorgeix arran d'aquesta proposta és la manca de coneixement sobre el model proposat.

Na P5, quan arriba, explica que ella ha fet les programacions de català i de matemàtiques del primer trimestre. Ella mateixa comenta: «Es repeteixen molt els objectius i els continguts i, a més, n'hi ha alguns que reapareixen més endavant».

...na P2 proposa que s'agafin com a referent les Caixes Vermelles.

P3: «I què són les Caixes Vermelles?»

P3: «Podem provar de fer-ho així! Si ens ha de llevar feina...Ja! Ja!»

(Quarta sessió de formació; 23.10.00)

Una vegada s'intenta dur a terme el procés d'elaboració de les PA a partir de la seqüenciació que s'estableix a les Caixes Vermelles, es descobreix que els objectius i continguts no estan seqüenciats per cursos, la qual cosa implica un procés d'adaptació dels objectius i continguts a cada un dels nivells.

+1 explica quins han estat els obstacles tenguts a l'hora de fer una PA a partir de les Caixes Vermelles: primer, no troba d'on ha tret els objectius, diu que no sap establir quines són les activitats de suport,...

P1 dubta de si el referent que ella ha d'agafar hagi de ser el del llibre, ja que ella manifesta seguir el llibre perquè no vol tenir problemes amb les famílies.

Les Caixes Vermelles presenten els objectius generals d'etapa i es troben amb el problema d'haver d'adaptar aquests objectius al curs i matèria amb el qual es proposen treballar. Na P3 es queda demanant on pot trobar, exactament cada objectiu i contingut.

(Cinquena sessió de formació; 30.10.00)

El debat sobre el referent que cal adoptar per facilitar i minvar el temps que s'ha de dedicar a programar, és substituït pel replantejament envers la necessitat de programar. És la professora addicional (+1) la que obre la temàtica que serà motiu de crisi i replantejament de les sessions de formació, ja que manifesta no saber mai allò que s'està fent dins les aules, perquè enlloc no consta i ha d'anar improvisant quan substitueix alguna mestra.

La inv. demana el compromís a na +1. Aquesta, tota angoixada, expressa: «ho passo fatal, com fer per conèixer tots els infants de l'escola. Mai no sé allò que fan a aquella classe». La inv. li demana intentant fer-li reflexionar «què t'ajudaria a tenir-ho clar?»

«Has d'improvitzar. Si es posa algú malalt, d'un dia per l'altre, no em pot dir allò que toca.» diu na +1. En aquest moment, la inv. recalca la importància de fer les programacions. Així coneixem el que es fa, ajuda a la substitució, és una manera que no sigui tan difícil i de no anar tan angoixada. I na +1 li contesta: «què canvio, quins canvis, no sé què puc fer» i, la inv. li comenta que «comença per demanar coses als teus companys. Es tracta que tu també comencis a sentir-te millor». (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Les afirmacions anteriors no són ben acceptades entre la resta de mestres del grup, ja que senten que se'ls està qüestionant i exigint que programin. Llavors, projecten la responsabilitat de sentir-se angoixades sobre el fet de tenir sessions de formació i sobre la reconversió de l'hora que disposaven l'any passat de 12h a 13h, en temps de formació obligatòria. És a dir, la queixa es desvia cap a la manca de temps per dedicar-se a aquelles tasques que l'any passat es feien durant l'hora de complementàries: correccions, emplenar documents, escriure cartes informatives a les famílies...

A partir d'aquest fet i de la lectura de la transcripció de la sessió on la +1 expressà la necessitat que es programi, es posen de manifest tots els focus de malestar i s'arriben a decisions que ens duen a parlar d'una reestructuració dins el grup de mestres participants, ja que na P5 opta per no assistir a les sessions, des del moment que s'exigeix que el procés de formació sigui un acte voluntari. Dita decisió, i tot el que va sorgir arran d'aquesta sessió ens duu, a parlar de "crisi" en el procés de formació. Aquest moment crític ens va conduir a valorar les sessions de manera conjunta amb l'objectiu d'introduir canvis per a millorar les dinàmiques desenvolupades fins al moment i així comprometre, en major grau, les participants en el seu propi procés de formació. Així es confirma, una vegada més, els moments de crisi són inherents a qualsevol aprenentatge o procés de desenvolupament

Na P5 explica que no té temps. Creu que és enriquidor assistir a les sessions de formació però no té temps per corregir i programar.

La inv. aprofita per introduir el tema de les programacions. No li agrada i considera que ha de quedar clar que no ens han d'identificar a nosaltres amb les programacions. «Aquesta no és una eina per mi», «podem deixar de fer documents i passar a programar les activitats que es treballaran durant la setmana».

Na P3 sap que no ens identifica a nosaltres amb les programacions. Té clar que les programacions «són cosa de la inspectora». (Novena sessió de formació; 4.12.00)

ON ARRIBAM?

El debat sobre el referent que s'ha d'agafar per fer les PA, a més de la sessió on es va manifestar la necessitat de programar per tal de poder coordinar les pràctiques dins les aules, així com la manca de coneixement d'alguns conceptes sobre les PA, van fer que es proposàs elaborar les programacions a partir de les activitats que duïen a terme les mestres dins les aules. El concepte "activitat" era clar i tothom sabia de què es parlava. A més, totes les participants identificaven les programacions amb el fet de tenir pensades les activitats que havien de fer durant la jornada. El replantejament es va fer de manera conjunta, tot seguint les següents passes:

Primer, es tria un tema comú, és a dir, un tema que totes les mestres tracten a les seves classes, en aquest sentit, cada una d'elles va pensar en les activitats que duria a terme per tal de desenvolupar amb l'alumnat aquell tema en concret.

La inv. demana quin tema es pot fer. Na I1 proposa «Sant Antoni». Na P2 diu que li ha llevat de la boca. Les altres mestres diuen que sí, que ara és molt idoni. (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

A partir de la identificació del tema i de l'activitat, reflexionaren sobre els objectius que es treballen amb l'activitat seleccionada.

La inv. demana quina activitat es podria fer, i la P2 proposa «gloses». S'especifica que serà fer una glosa. La inv. demana si a Infantil també es pot fer. Es diu que sí. (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

A continuació, s'intenta determinar la metodologia que seguirien per tal de desenvolupar la dinàmica plantejada.

El pròxim a decidir és «com seqüenciam la dinàmica, quines passes donaràs per fer l'activitat?», «com es donaran les instruccions, com es plantejaran les activitats?». Tots afirmen que ho faran en gran grup.

La inv. manifesta que la primera passa serà donar les instruccions en gran grup. Llavors demana «quines instruccions es donarien?».

Respecte a la pregunta es comenta que primer es donarà informació sobre Sant Antoni. Després, na I3 proposa «demaneu que saben de l'any passat?».

En PT apunta «explicar l'activitat que hem de fer»....

(10^a Sessió de formació; 15.01.01)

A més, es concreten quines serien les seves funcions durant la dinàmica, a més d'establir com, quan i què avaluarien de l'activitat. Deixen també un espai per a la reflexió i l'avaluació del desenvolupament de l'activitat, amb l'objectiu de palesar per escrit aquelles modificacions que, de cara al proper any, caldrien tenir-se en compte.

La inv. passa al següent punt i demana que, una vegada explicat, «quina serà la nostra funció? Passejar per la classe, posar gloses... Funció durant l'activitat?».

I2 apunta «estar de recurs»; «fer-ho amb ells» Na I1 diu «Sí, noltros sí»....

La inv. pregunta «quan donarem per feta l'activitat?, quan avaluarem l'activitat?», «temps que dedicariem a l'activitat: una setmana, una sessió...». «Amb quin recursos?» (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

Tot seguit, es qüestiona si, tal i com s'ha programat l'activitat, s'ha pensat amb tots els infants que tenim dins l'aula, o si, algun d'ells necessitaria algun recurs "especial" per tal de poder dur a terme la tasca proposada. És en aquest punt on les mestres reflexionen i es planteja, per primera vegada, la possibilitat d'adaptar el material, no sols per a aquells alumnes amb més necessitats, sinó per tots aquells que se'n puguin beneficiar d'alguna manera.

La inv. tot seguit demana «així com hem plantejat l'activitat, tots els alumnes de la nostra classe podran fer-la?». Es comenta que certs alumnes no ho entendran, llavors la inv. opina que allà on s'explica la dinàmica, s'ha d'afegir tot allò que es pensa fer perquè tothom hi accedeixi.

La inv. pregunta «tots els alumnes de la nostra classe poden llegir una fotocòpia?». Llavors es comenta que :

PT :«a segon, 2-3, ho farien amb la lletra enllaçada». Però aquí na P2 diu que «en G. no ho faria, però podríem fotocopiar-li un dibuix, com una historieta perquè entengués la glosa»

Llavors la inv. diu que: «Quan pensam activitats, cal plantejar-se per què a en G. el feim més diferent? o per què pensam amb material diferent només per a en G.? (10a sessió de formació; 15.01.01)

P2: «En aquest moment se m'han romput els esquemes». (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

En el moment en què es fa veure que no cal que un material adaptat sigui emprat només per a un infant en concret que presenta dificultats, sinó que pot ser aprofitat per a la resta de l'alumnat, una de les mestres expressa entrar en un conflicte. La crisi d'aquesta mestra duu, com a conseqüència, la demanda de fer una programació conjunta, però a partir d'una temàtica més "acadèmica", ja que es considera un procés que els ha estat més senzill del que consideraven inicialment, però no acaben d'estar segures que puguin elaborar una programació de manera individual i, menys encara, a partir d'un altre tipus de tema.

La inv. explica que «activitats que puguem fer a classe, on en G. pugui tenir èxit, perquè no ho podem fer amb material compartit per a tots? Només es beneficiarà en G. de les historietes?».

P2: «No!!!, anirà bé per a molts, però... Amb el tema de Sant Antoni sí, però... a altres nivells com es fan les programacions?» (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

Abans de passar a la redacció dels objectius de la programació, apartat prou temut per les mestres, s'incideix en la idea que el més important és plantejar-nos si tots els infants podran dur a terme l'activitat, abans de marcar les fites que volem aconseguir. Una vegada ens hem assegurat d'haver pensat els recursos necessaris per a l'atenció de l'alumnat cap a la tasca, podem detectar si es podran assolir els objectius marcats.

La redacció dels objectius esdevé també amb més fluïdesa del que les mestres pensaven en un principi, ja que el fet d'haver-se d'imaginar com i què farien dins l'aula, els ubica i els dóna un marc per a l'establiment de les fites que es pretenen assolir. Allò que realment els condiciona és que les PA, tal i com s'estructuren i es presenten oficialment, comencen pels objectius. Com a conseqüència, és aquest amb el primer que es topen a l'hora d'elaborar l'eina, la qual cosa els serveix de fre, més que d'element motivador per a dur a terme la tasca. Així, redacten un llistat prou llarg d'objectius, de manera conjunta:

Conèixer la cultura popular (P3). La inv. especifica que «una part» de la cultura.

Conèixer què és una glosa (I3). (Na I3 no apunta res del que es diu).

Objectius de llengua que hi hagi implicats (PT).

Fer rodolins (P2).

Conèixer els animals –animals salvatges, els que serveixen per alimentar... (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

A continuació es passa a la part de continguts. Es comença per determinar els conceptes, després s'assenyalen els procediments i les actituds que es pretenen transmetre als alumnes, o que els alumnes aprendran amb la dinàmica programada.

I1 demana si «cultura popular, pot ser». La inv. vol concretar i pregunta «de la cultura popular, quins conceptes?».

Gloses (P3 i I1), s'especifica el concepte en: què és una glosa i com s'elabora.

Informació sobre Sant Antoni: història, importància de la figura.

«Mirar el diari» comenta na I3. La inv. apunta que seria un procediment. Llavors es passa a la part de procediments:

Mirar el diari, per mirar que s'està dient de la festa.

Enregistrament de gloses.

Passar tot tipus de material, perquè els alumnes a partir d'aquí en facin una.

Fer una glosa a la pissarra amb ells conjuntament, i després que ells en facin una.

Donar fotocòpies d'animals per classificar en domèstics, no domèstics (P2).

Na I1 demana si «també es posen en infinitiu els procediments». La inv. li respon que «no s'empra tant l'infinitiu per no confondre amb objectius».

Després d'establir els continguts i els procediments, s'han mirat quines actituds es treballen amb aquesta activitat:

- Respecte als animals
- Respecte i interès per la nostra cultura popular (P2).
- Capacitat per fer feina en grup (I3).
- Respecte i agraïment cap a la creació.
- Respecte al que han creat i esforç que han dedicat.

(10^a Sessió de formació; 15.01.01)

Seguidament es reflexiona sobre el tema de l'avaluació. La intervenció de l'orientadora dóna lloc al debat sobre si l'avaluació s'ha de fer sobre el resultat final, és a dir, sobre la composició escrita, o sobre el procés de creació del text.

Aquí l'orientadora proposa «mirar si han estat capaços de fer una glosa». I1 comenta que «no tots els nins faran la glosa». Llavors s'ha comentat que millor mirar el procés: si han participat o no, interès... L'orientadora després se n'adona que avaluar la glosa seria «molt ampla», segueix dient «jo ho...». P1 interromp i diu que a primer sí, es podria fer. La inv. comenta que hi ha discrepància de criteris. (10^a Sessió de formació; 15.01.01)

També es fa un intent per concretar allò que realment tendim a avaluar quan valoram una composició escrita d'un infant, amb l'objectiu de no elaborar un document amb frases que siguin buides de contingut, sinó plenes de reflexions que ajudin a prendre consciència de l'estil d'ensenyament que té cada una de les participants.

Es comenta que a primer cicle es miraria la part d'escriptura, veure com ha quedat la glosa. La inv. ha demanat que es concretàs «què miraríem exactament a nivell escrit» de la glosa:

Presentació.

Coherència de la glosa a grups superiors (O).

Creativitat (PT).

Expressió (P3).

Faltes d'ortografia en darrer terme (P3). (10a sessió de formació; 15.01.01)

Tot aquest procés d'elaboració conjunta d'una PA queda clos quan, entre les assistents a la sessió de formació, s'arriba a les següents conclusions i valoracions tant de l'elaboració com de l'aplicació de la programació:

Conclusions i propostes a què s'han arribat al final de la reunió:

Dur a la pràctica la programació realitzada entre tots.

La P2 proposa fer-ne una altra la pròxima reunió.

Queda pendent l'avaluació del que hem fet (el punt 7 de la fotocòpia que ens has donat), diu na P2. També proposa que «per a la pròxima reunió, podem pensar un tema de matemàtiques per globalitzar (en aquest punt na II ha comentat que «ens separarem més»).

P2 acaba dient: «Avui un 10». (10a sessió de formació; 15.01.01)

Considerant la demanda de les mestres, durant la següent sessió es dedica el temps a reflexionar, valorar i analitzar com es va dur a terme l'aplicació de la PA realitzada conjuntament. Es comença explicant com desenvoluparen l'activitat programada i allò que els va mancar, amb l'objectiu d'afegir-ho al document elaborat perquè així no es repeteixin les errades i es considerin els obstacles trobats en futures aplicacions.

La inv. explica que després de la sessió de les gloses hem d'escriure a la programació què és el que hem fet realment i què és el que necessitam per millorar-la, per això li diu a na P3 que al punt de Desenvolupament de l'activitat, a l'apartat de «*Amb quins recursos?*», haurà d'escriure «mestre de suport». Na P3 afegeix que també li hagués fet falta més temps per a la preparació.

Na P2 exposa el seu cas particular, diu que les dues sessions «van venir molt curtes». La inv. li diu què això ho especificarem a les valoracions, de cara a l'any que ve ja planificarem més temps. (11a sessió de formació; 22.01.01)

Es va donar una passa més quan, a part de la reflexió sobre la manca de temps i d'ajuda, una de les mestres planteja la necessitat de modificar l'objectiu que s'havia marcat, ja que amb la programació tal i com l'havia plantejat, li resultava impossible que els infants assolissin la fita marcada.

Na I1 comenta que amb dues sessions el que feren va ser aprendre la cançó i dues gloses, també varen pintar animals... però crear gloses no, no foren capaços. Na I1 pensa que l'objectiu era massa elevat «aquest objectiu el llevaria i el de crear un petit text també ho llevaria», afirma la mestra. La inv. li ofereix l'opció d'allargar les sessions o bé allargar l'objectiu. Na I1 troba que l'objectiu que s'havia proposat era de tot el curs. (11a sessió de formació; 22.01.01)

Durant el transcurs d'aplicació de la PA, l'apartat que més va costar considerar a les mestres, durant les seves dinàmiques, fou el d'avaluar l'evolució que l'alumnat anava desenvolupant a l'hora de fer l'activitat. Valorar el procés d'aprenentatge dels infants, a mesura que es va elaborant la tasca programada, és un fet poc assajat per les mestres durant les seves pràctiques. Llavors, l'avaluació de l'aprenentatge no queda recollida, i per tant, no és objecte d'una reflexió més acurada.

La inv. demana al grup que si quan acabaren varen fer una dinàmica d'avaluació o si només feren l'activitat i res més.

Na P3 comenta que no va realitzar cap tipus d'avaluació («no vaig corregir les gloses... però ho puc fer quan les despengi!»)

Na I3 diu que ella avaluarà més endavant, quan hagi passat més temps. (11a sessió de formació; 22.01.01)

Quan es detecta la llacuna de l'avaluació, la qual cosa ens duu a plantejar-nos la manca de reflexió sobre si tots els infants han assolit els objectius, es proposa que les assistents a la sessió aportin pautes per a la millora de les intervencions dutes a terme. A més, es convida, per primera vegada, a agafar el compromís d'encarregar-se de recollir aquestes propostes per escrit i de recordar-les quan, durant el proper curs, es vulgui tornar a repetir l'experiència programada conjuntament. Crida l'atenció la dinàmica d'autorreflexió i d'atribució interna que les mestres duen a terme quan consideren la seva manca d'informació i formació per a poder dur a terme la programació elaborada. La presa de consciència que cal començar per avaluar-nos com a docents quan el procés

d'ensenyament-aprenentatge presenta certes mancances, es valora com una gran passa dins el transcurs de canvi i millora del grup docent.

La inv. proposa a les mestres que girin el full i escriguin «Propostes de millora», gairebé unànimement contesten dient «una setmana de dedicació» i «més preparació» («Com podem fer les activitats si no coneixem el tema?»). Na I3 s'ofereix per ser l'encarregada, de cara al curs que ve, de transmetre la informació en els claustres de professors. També van sorgint idees per millorar l'activitat de pati de les beneïdes (micro, ...). Una altra cosa important, afegeix la inv. és anotar i preparar aquelles preguntes que han aparegut i que no sabíem («Per què era un sant, Sant Antoni?», «Per què el professor de religió va vestit així?», ...). També es parla de la facilitat que hagués suposat haver creat primer una glosa entre tot el claustre.

Altres propostes: enviar les gloses a la revista, que un alumne es disfressi de Sant Antoni, fer una glosa entre totes («si està escrit ho recordarem», -diu una mestra-).

La inv. conclou dient que el més important ha estat que hagin agafat compromisos, ja que aquestes són les programacions que realment serveixen, perquè s'avaluen. (11a sessió de formació; 22.01.01)

Una vegada superat el repte d'elaborar, implementar i avaluar la primera programació, es torna a repetir la dinàmica, però partint d'un tema considerat per les mestres com a més «acadèmic»: les figures geomètriques. Són les participants de les sessions les que van augmentant el nivell de complexitat de les tasques perquè, simplement, se senten més segures i pensen que no pot ser tan senzilla l'elaboració, quan es tracta d'una matèria considerada més complicada. A més, apareix el mite que els continguts de caire matemàtic no són tan globalitzables com la resta i que seria molt més complexa la realització en comú a les diferents etapes, ja que hi apareixerien moltes més diferències i seria molt més difícil l'atenció a l'alumnat amb nee.

Durant aquest nou procés d'elaboració, no sorgeixen dubtes sobre el significat de cada un dels conceptes que componen les PA. Tot al contrari, la dinàmica és molt més fluïda i les mestres no presenten dificultats en la programació de l'activitat. Aquest nou plantejament ajuda a reflexionar de manera conjunta i a pensar en els possibles obstacles que apareixen diàriament dins les aules i que, per manca d'espai i temps per a la reflexió, no es prenen mesures alternatives per solventar-los. És en aquest punt quan es fa evident que, si expressam els obstacles que anam trobant dins les nostres aules i els

compartim, possiblement també sigui més fàcil i possible rebre allò que necessitam per resoldre la situació que de manera individual no sabem afrontar.

Na P2 considera que sempre li surt caòtic quan proposa activitats en petit grup.

Na Lúdia, una de les alumnes en pràctiques, li diu que no s'ha de fer enrera. Si ho segueix provant i ens utilitza a les alumnes com a recurs per ajudar-la dins l'aula, veurà com arribaran a avesar-se.

Na P2 ho agraeix i expressa «això m'agradaria molt!»....

La sessió d'avui acaba amb la proposta de cercar altres maneres per avaluar les actituds de forma més objectiva que la simple observació. Aquest serà el compromís per a la propera sessió. (12a sessió de formació; 30.01.01)

Continuant amb l'esquema per a l'elaboració i aplicació de les PA, es dedica la sessió següent (14a sessió de formació; 26.02.01) a l'avaluació de la implementació les activitats que s'havien programat de manera conjunta. La reflexió sobre el procés desenvolupat ens va dur a plantejar pautes per a la millora de properes intervencions i també facilità que les mestres s'agrupassin per cicles i s'animassin a elaborar programacions que implicassin la intervenció d'ambdues mestres i obrir així les portes de les aules corresponents. Llavors, la dinàmica de les sessions consistia a presentar les programacions d'aula elaborades entre les mestres dels mateix cicle (o de la mateixa etapa en el cas d'Infantil) i sotmetre a reflexió cada una de les decisions preses per a l'elaboració del document.

Quan entra na P3, aquesta li fa saber a la inv. que la programació que han fet ha quedat molt bé.

Per començar, la inv. demana com i qui han fet les programacions: P3, PT i +1, P2 i P1 i, les tres mestres d'educació Infantil. Na P3 torna a comentar «la nostra ha quedat perfecta». (16a sessió de formació; 5.03.01)

D'aquesta manera totes les assistents valoren, analitzen, aporten i reben experiències, idees i maneres de fer diferents a les que habitualment duen a terme. Una de les coses que més costa interioritzar és el fet de considerar la intervenció del PT dins l'apartat de recursos i establir els criteris d'avaluació que ajudin a valorar les actituds i la creativitat dels infants. També fan referència a la incapacitat per ensenyar tècniques de redacció i s'atribueixen, de bell nou, responsabilitats pel que fa als textos que presenten al grup d'alumnes. Per tal motiu, fan la demanada de dedicar, de cara al curs vinent, sessions de

formació de mètodes per a l'ensenyament de la lectoescriptura, ja que és un tema que afecta des d'Infantil, quan es comença la prelectura i preescriptura.

Fer-se conscient de les mancances formatives fa que les mestres desenvolupin alternatives per cobrir-les i creïn, així, una dinàmica d'intercanvi que resulta molt interessant i enriquidora. El fet de consensuar i veure que amb petites modificacions allò que es fa a l'etapa d'Infantil es pot emprar a la resta de cursos, és un descobriment que ajuda a avançar quan alguna mestra es troba en un moment de bloqueig.

Na P3 comença la programació i es proposa treballar el tema de les plantes però diu que a ella li agrada més que els nins duguin cossiols a la classe.

Na P2 li diu que per als grups d'alumnes és més divertit plantar al pati i a més, així l'alegren.

Na I3 comenta que és molt visual sembrar ciurons, que aviat germinen, però «tots ja ho han fet».

Arran de la intervenció de na I3, la inv. aprofita per fer veure la importància de programar conjuntament perquè així no es repeteixen activitats en diferents cursos i si es fa, es donarà un altre caire a la mateixa. (17a sessió de formació; 19.03.01)

Paral·lelament a les programacions conjuntes, les mestres segueixen intentant elaborar programacions de manera individual, o amb l'ajuda d'alguna de les alumnes en pràctiques, la qual cosa els semblava impossible al principi del procés, i aprofiten les sessions de formació per demanar dubtes i/o donar a conèixer les innovacions que van assajant dins les seves aules.

Després, hem ajudat a fer una programació d'aula: "elaborar un conte" a na P2. Ella intenta al màxim treballar per unitats didàctiques, encara que li costa una mica. Però la intenció és molt bona. Se li nota que vol innovar, a l'aula de quart de primària treballa per projectes i li agrada molt. (Diari 2; 9.03.01)

La sessió està gairebé acabada i les mestres comencen a partir. Na P2 comenta amb la inv. els seus dubtes i agafa idees per tirar endavant la programació.

La inv. decideix que podrien dedicar una sessió a la lectoescriptura des d'infantil fins a final de primària. (17a sessió de formació; 19.03.01)

Per acabar amb el tema de les programacions d'aula i continuar fent referència als canvis i innovacions que les mestres van assajant, hem de parlar de la idea de dur a terme la metodologia de projectes de treball dins les aules. Idea que expressa una de les mestres que més incapaç es veia de programar qualsevol activitat, a principi de curs.

Una bona sorpresa i alegria va ser quan de cop na P3 tornà a entrar a la biblioteca per ensenyar a la inv. una programació d'aula que havia fet (la primera que feia explicitant objectius, continguts, actituds, activitats...). La inv. la felicita repetidament i li reforça el seu esforç, a més li repeteix que està molt ben feta. Na P3 li demana un parell de coses i se'n va tota somrient i satisfeta. La inv. li demana quan farà projectes de treball (idea que prèviament ella ja havia comentat). Na P3 diu que ho ha pensat. La inv. tot d'una li fa saber que pot comptar amb una alumna de pràctiques per dur a terme el procés, i na Lúcia de seguida li diu que cercarà informació i que «ens seurem per xerrar-ne». (22a sessió de formació; 30.04.01)

Cal dir que el compromís adoptat entre la mestra i l'alumna en pràctiques es va dur a terme i que, al manco, la mestra està informada sobre el que implica iniciar dinàmiques i metodologies, a partir de projectes de treball. Això no vol dir que ho apliqui, però sí que en té coneixement i que pot ser impregni les seves intervencions d'un aire diferent durant el proper curs.

Aquest dia em vaig reunir amb na P3. Jo havia preparat uns esquemes on s'explicava resumidament: què era el treball per projectes, com dur-los a terme i la tasca i funció del docent. A més, li vaig enquadrar manualment amb cartolines de color un capítol d'un llibre on es parlava sobre aquest tema i on sortia un cas real com a exemple.

Vàrem anar a la sala de música i seguèrem a una taula les dues juntes. La situació era molt relaxada i propera, de companyes. Va estar molt contenta i m'agraí molt el que havia preparat. Em va dir que ho havia entès molt bé, però que tenia por de no saber posar-ho en pràctica. Jo la vaig animar i motivar, li vaig donar confiança i vaig valorar l'actitud que havia demostrat a l'hora de plantejar-se canviar completament la seva dinàmica a l'aula.

Em va demanar alguns dubtes i em va dir que faria com un petit assaig i que l'any següent ho intentaria posar en pràctica al llarg de tot el curs.

Bé, no puc creure com han canviat les coses. Record fa un temps que tenia com a por d'entrar a la seva aula, i ara, la substituiré durant un matí, m'ha demanat ajuda i informació, hem parlat com a dues companyes de feina. No sé com explicar amb paraules el que vaig sentir. Em vaig sentir una orientadora, i fins ara no m'havia sentit així, em vaig sentir part d'un centre, d'un projecte més gran. (Diari 2; 22/05/01)

QUADRE-RESUM : 2. LES PROGRAMACIONS D'AULA

	CONCEPTES Idees	PROCEDIMENTS Conducta	ACTITUDS Sentiments
D'ON PARTIM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les programacions d'aula s'entenen com a una obligació externa, un document burocràtic i poc funcional, una inversió de temps excessiva, un procés llarg i difícil de dur a terme, una tasca ja elaborada per les editorials i que no cal repetir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda d'informació sobre el concepte i la utilitat de les programacions d'aula. ▪ Creació d'una graella per tal de facilitar el procés d'elaboració de les programacions. ▪ Avaluació de la graella elaborada. ▪ Necessitat de l'orientadora i el PT de programar per fer ACIs i presentar-les a la inspectora amb la intenció de justificar el programa d'integració. ▪ Recerca de referents per a l'elaboració de les programacions de la manera més pràctica possible. ▪ Proposta de programar a partir de les Caixes Vermelles i a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angoixa. ▪ Incapacitat. ▪ Bloqueig. ▪ Dubtes. ▪ Pors. ▪ Crisi. ▪ Desorientació. ▪ Queixes. ▪ Resistències. ▪ Mites.

		<p>partir dels criteris d'avaluació.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'únic recurs emprat com a referent de les PA és el llibre de text. 	
ON ARRIBAM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les programacions d'aula com a eina necessària per compartir dinàmiques d'aula, per reflexionar sobre la pràctica diària i per establir, consensuar i donar a conèixer les experiències que cada mestra viu dins la seva aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboració conjunta (Infantil i Primària) d'una programació d'aula a partir d'un tema que totes desenvolupen a les seves aules i a partir d'activitats concretes. ▪ Aplicació i avaluació de la programació conjunta. ▪ Elaboració d'una programació d'aula a nivell de cicle. ▪ Posada en comú, avaluació i intercanvi d'idees i de recursos a partir de les programacions de cicle. ▪ Programació d'aula introduint la metodologia de «projectes». 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexió. ▪ Il·lusió. ▪ Motivació. ▪ Agraïment. ▪ Satisfacció. ▪ Compromís de canvi.

4.3. CATEGORIA 3. L'ELABORACIÓ DE DOCUMENTS DE CENTRE: idees, sentiments i conductes expressades pels participants de l'estudi, sobre el procés d'elaboració i l'ús que se'n n'ha de fer dels documents de centre.

D'ON PARTIM?

S'inicia el procés d'elaboració de documents amb l'exigència externa de la inspectora i amb l'exigència interna, sobretot, de les directores pedagògiques de tenir coberta la llacuna existent pel que fa al Projecte Educatiu de Centre (PEC) i al Pla d'Acció Tutorial (PAT). Per tal d'agilitar el procés, les directores es reparteixen els apartats que componen el PEC, encara que existeixin dues comissions per desenvolupar l'elaboració d'aquests documents, i es comprometen a redactar-los.

La inv. comenta a na P2 que ella creia que hi havia una comissió del PEC a partir de l'equip educatiu. Na P2 li contesta dient: «es que així seríem al segle XXIII i encara no estaria fet». (18a Sessió de formació, 23.03.01)

El factor pressió incideix durant les sessions de formació dutes a terme amb les mestres d'infantil i primària, però també afecta a la intervenció que es duia a terme a l'etapa de secundària. Malgrat que aquesta segona conseqüència ocupa un lloc important en la formació i treball amb el professorat d'ESO durant l'elaboració del Pla d'Acció Tutorial, l'objecte de l'anàlisi que presentam se centra en com es va viure l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre durant les sessions de formació amb les mestres d'infantil i primària. Cal dir que no parlarem del Projecte Curricular de Centre, ja que no fou un tema que es tractàs durant les sessions, perquè ja es va presentar a la inspecció i les mestres no el prioritzaren entre les temàtiques considerades d'interès formatiu. Tot i això, el procés seguit no és ben valorat per la directora de primària i en queda pendent la seva revisió.

Més tard, li hem fet un entrevista a la directora de primària per esbrinar més coses del PCC, informació important per la nostra revisió. Pel que ens ha contat, aquest document no serveix de res, es va fer simplement perquè s'havia de fer i, a més a més, és copiat. (Diari 3; 22-05-01)

El primer que hem d'exposar, abans d'iniciar l'anàlisi, és la gran necessitat de les mestres de tenir més informació sobre què és i com es pot elaborar el PEC, ja que la directora de primària, fruit de la forta necessitat de tenir acabat el document, presenta un esborrany de la línia metodològica (apartat que es responsabilitza d'elaborar) i proposa que s'analitzi, es redacti correctament i s'aprovi, durant una sessió de formació que, en principi, no s'havia de dedicar a aquest tema.

Així, començam oferint aquella informació bàsica i necessària per què les mestres fonamentin l'anàlisi i tinguin un referent del que ens disposam a fer i, a més, se'ls garanteix que tendran escrita tota la informació sobre el document, durant la propera sessió (18a Sessió de formació, 23.03.01), també dedicada a la reflexió sobre els principis educatius del centre.

Abans de començar a llegir la proposta de la directora, es remarca la idea que el document ha de ser fidel a les pràctiques que es desenvolupen dins el centre i que no és una eina per donar a conèixer una realitat molt maquillada d'allò que ens agradaria que fos l'escola.

La inv. davant «el canvi de plans, demana: primer de tot, què enteneu per línia metodològica del PEC? (les mestres no contesten).

La inv. explica que el PEC és el nostre carnet d'identitat i ha de ser veritat tot el que posam, podem posar coses molt guapes o allò que realment feim. (16a sessió de formació, 12.03.01)

Una vegada s'han aclarit els conceptes bàsics i s'ha incidit que el PEC és una eina de reflexió que ens duu a establir una línia educativa coherent i consensuada a nivell de centre, la directora va llegint cada un dels principis de la proposta que ella havia elaborat, prèviament, i cada una de les mestres reflexiona, aporta idees i compara per detectar si realment respon, o no, a la realitat que ella viu dins el centre. Aquesta dinàmica es desenvolupa durant dues sessions que analitzarem, simultàniament, a continuació.

Es comença reflexionant sobre el concepte d'aprenentatge i les estratègies que s'empren per a desenvolupar el procés d'ensenyança. Inicialment, el transcurs de reflexió esdevé superficial i el que es prioritza és l'aprovació de la proposta presentada i no tant cavil·lar sobre cada un dels principis.

«Entenem l'aprenentatge de coneixements com una experiència reflexiva que ens duu a l'acció» –llegeix la P2-

La inv. demana al grup de mestres: Estau totes d'acord? Na P1 contesta dient que sí, i afegeix: «Sí, estic d'acord, però la realitat és molt més crua i no la podem posar».(16a sessió de formació, 12.03.01)

Així, observam com les mestres proposen modificar el vocabulari emprat en la redacció realitzada per part de la directora, la qual cosa ens dóna a entendre que es concep el document com una carta de presentació que serà llegida per altres persones, que no tenen perquè conèixer el registre de caire pedagògic que se sol emprar en alguns documents. Tot i això, seguim observant com l'anàlisi se centra en la forma i no tant sobre el contingut dels ítems que es presenten.

Na P2 segueix llegint el punts: « Ponderar unes estratègies d'aprenentatge que ajudin l'alumnat per desenvolupar-se integralment...».

P3 i I3 critiquen el terme «ponderar», na I3 diu que ho entén, però demana per què no es pot escriure en un llenguatge més normal. Na +1 diu que és impossible.

I2 i I1 intervenen per explicar el terme dient que si un infant no aprèn d'una manera, ho intentes d'una altra. (16a sessió de formació, 12.03.01)

Es comença a fer una anàlisi de la coherència entre els continguts dels principis i la seva pràctica docent quan s'afirma que les seves intervencions professionals amb els alumnes ajuden a transformar la realitat social.

Na P2 presenta l'ítem: «Desenvolupar l'esperit crític dels alumnes, la presa de decisions, el debat, l'argumentació... per a la transformació de la realitat social»

El grup de mestres discuteixen sobre si el darrer punt («transformació de la realitat») ho han de llevar o no, I1 i I2, diuen que no ho fan. P1 diu que sí, perquè amb la natura, el dia de la pau, a l'esplai... aquest objectiu es fa. I1 diu que el que fan és preparar-los per adaptar-se a la societat i no transformar-la. Finalment canvien el terme «transformar» pel de «millorar».(16a sessió de formació, 12.03.01)

A partir del punt anterior, la reflexió s'immergeix dins el que són les seves pràctiques diàries i el grau de sinceritat davant el grup de docents és clau a l'hora de donar les primeres passes cap a possibles millores.

Són les mateixes mestres qui es donen missatges positius i es valoren entre elles, molt més del que elles mateixes es consideren com a docents. El baix autoconcepte professional és una de les constants en les sessions i és bàsic el suport del grup per començar a creure que individualment es fan prou coses positives.

Un altre punt que s'ha comentat ha estat el d' «Emprar sistemes actius i participatius i no autoritaris»

P3 i P1 no estan d'acord amb el de «no autoritaris». P3 diu que ella sí que ho és («la maestra soy yo»). I1 diu que, si ja partim des dels seus interessos i capacitats, ja no som autoritaris. P3 afegeix: «mai havia pensat tant, cada vespre pens com motivar-los i engrescar-los»(16a sessió de formació, 12.03.01)

Parlen també i reflexionen sobre si atorguen la mateixa importància a les diferents matèries del currículum. Aquest és un punt sobre el qual els costa admetre que, encara que racionalment pensin que totes les matèries són bàsiques i importants, a les matèries instrumentals se'ls atribueix un pes més significatiu que a la resta.

Un altre punt és que conceben totes les àrees del currículum com a importants. La inv. diu: «Pensau en la distribució del vostre horari, quan castigàveu sense EF, si heu de suprimir qualche àrea, a les juntes d'avaluació quan un/a alumne/a suspèn música, plàstica i EF, què passa?»

P1 afirma que teòricament és així, però que a la pràctica dóna moltíssima més importància a la llengua i a la matemàtica, afegeix: « els pares no et vendran a cercar si el seu fill no sap pintar, però sí si no sap escriure ni llegir o sumar ni restar». (16a sessió de formació, 12.03.01)

Analitzen i comparteixen idees sobre els materials que empren dins les aules, sobre l'aprenentatge significatiu i els coneixements previs..., però la necessitat de finalitzar i aprovar la línia metodològica fa que es tanqui l'apartat i es passi a la reflexió sobre un altre apartat del document. Per aquest motiu, es dedica una sessió de formació a la definició dels trets d'identitat del centre.

Fruit de la demanada d'informació de les mestres i amb l'objectiu que es doni un sentit al procés de reflexió que es duu a terme, el primer que es fa és repartir a totes les mestres un esquema amb les parts que componen el PEC.

La inv. demana a les mestres assistents què pensen sobre el PEC «Per què pensau que feim aquest document?»

I2 diu perquè és necessari, en canvi P1 diu «perquè ens obliguen»

P3 diu que el PEC «és una programació ben programada» (tot llegint la fotocòpia que els ha repartit la inv. sobre el PEC: «on som, qui som, què pretenem, com ens organitzam») (18a sessió de formació; 23.03.01)

A partir de la discrepància d'opinions, començam per informar que l'apartat titulat On Som? (descripció dels factors sociodemogràfics del barri i dels seus residents), ja ha estat elaborat prèviament per les alumnes en pràctiques....

Després, ha vingut la directora de Secundària, per demanar-nos si la podem ajudar a cercar informació sobre el barri, per tal de fer el PEC del centre. Ens ha explicat que anàssim a l'ajuntament a demanar tot allò referent al barri: nivell socio-econòmic de la gent, serveis, ... Nosaltres, avui mateix ja ho hem anat a cercar i, amb èxit, ho hem trobat tot. Ja li hem lliurat i, s'ha quedat molt sorpresa, no s'esperava que ho tengués tan aviat. Totes hem quedat molt contentes perquè hem notat que ens veu com un recurs i, a més a més, ens tracta molt bé. (Diari 3; 9-02-01)

I, a continuació, hem passat a l'ordinador un qüestionari per esbrinar les condicions familiars dels alumnes que assisteixen a l'escola, per conèixer les característiques sociofamiliars de les famílies de l'escola. Tot d'una havíem pensat passar un qüestionari per a cada nin/a, però la directora de secundària ens va donar la idea de fer-ne un per a cada classe i, així ho vàrem fer. (Diari 3; 9-03-01)

Durant aquests dos dies hem passat els qüestionaris sobre les característiques socioculturals de les famílies. Estam molta estona amb cada grup, ja que anam pregunta per pregunta i comptam el resultat final. És molt lent. (Diari 3; 27/30-03-01)

A continuació, es passa a l'anàlisi dels trets que ens identifiquen com a centre: Qui som?

S'inicia la reflexió sobre la confessionalitat. Aquest apartat inclou l'ideari de la congregació de religioses trinitàries a les quals pertany el centre, per la qual cosa s'assumeix sense cap tipus d'emperò.

...a P2 diu que això ho ha copiat exactament de l'ideari de les trinitàries. La inv. demana al grup de mestres si estan d'acord, si és un tret assumit per totes les mestres. Totes diuen que sí. (18a sessió de formació; 23.03.01)

On no tothom hi està d'acord és en l'idioma d'ensenyament que s'empra a l'escola. Aquest punt esdevé conflictiu i ja que no s'estableix una coherència directa entre allò

que està escrit i la llengua que realment empren en el centre. A més, podem veure com no està establerta una coordinació ni un plantejament clar entre els diferents cursos. Per tal motiu, després d'una discussió prou extensa, s'arriba a la conclusió que és necessari consensuar, a un claustre, quin idioma d'ensenyament és el que s'ha de prioritzar i així fer l'esforç d'unificar les pràctiques d'acord amb la decisió presa.

La inv. els demana: Vosaltres quin idioma prioritzau a les aules?» P3 diu que ella el castellà, «perquè és el que més entenen». I3 diu que elles, a Infantil, el que fan és «els matins en castellà i l'horabaixa en català». P3 diu que a Primària el que se fa és «Medi, Plàstica i EF, en català, el que passa és que per exemple la introducció i l'explicació jo la faig en castellà»

La inv. comenta que això hauria d'estar escrit, «això ho hem de deixar clar perquè és el carnet d'identitat». P1 diu que no es pot canviar res perquè això ve de les trinitàries, hi ha 6 escoles. P3 li replica dient-li que no és el mateix una escola de Nerja que la nostra. (18a sessió de formació; 23.03.01)

Sorgeix un altre debat prou interessant quan se'ls fa reflexionar sobre si s'accepta tot tipus de pluralisme, també el pluralisme de capacitats. És una de les mestres qui afirma que no l'accepta, però que hi conviu. Llavors, se li confronta la idea expressada i és una companya la que li fa veure que, si pensa que tots els infants tenen els mateixos drets d'anar a l'escola, està acceptant la pluralitat de capacitats.

Na P2 llegeix el que t'he escrit sobre el pluralisme, es parla de pluralisme de religió, de cultura, econòmic i la inv. demana «No acceptau també el pluralisme de capacitats?» P3 –fent referència al cas d'en M. d'Infantil- diu: «Jo no, jo no l'accept» I1 diu que sí que l'accepten perquè té dret com els altres. (18a sessió de formació; 23.03.01)

Pel que fa al tema de la coeducació, hi ha un total acord que es procura considerar en el centre i que es té en compte durant les pràctiques de totes les mestres.

ON ARRIBAM?

Tot i que les mestres d'infantil i primària han fet l'esforç de reflexionar sobre la línia metodològica i els trets d'identitat, na P2 exposa que manca definir els objectius del document. El que succeeix és que esdevé més forta la necessitat que sigui el claustre l'encarregat de definir els objectius que no el desig de la directora de primària de tenir

acabat el document. Així, arribam a ser coherents amb el que significa el document. És un projecte de centre i, com a tal, es considera que ha de ser aprovat i definit a nivell de claustre i no sols per les etapes de primària i infantil.

I1: «Ens hauríem de seure tots».

P1: «A secundària cada un va a la seva».

P3: «Jo crec que només ho podem fer nosaltres això».

Inv.: «Per què només vosaltres si el PEC és un document de centre i s'ha d'aprovar entre tots? »

P2: «Els tenen la línia metodològica que nosaltres férem aquí, però ningú no se l'ha mirat» (20a sessió de formació; 23.04.01)

El procés d'elaboració del PEC s'interromp, no s'arriben a consensuar els objectius i la directora de primària se sent decebuda, perquè no s'ha acabat el document, però satisfeta pel procés de reflexió viscut.

Na P2 per contestar a què pretenem diu «atendre tots els alumnes siguin quines siguin les seves necessitats, capacitats i interessos. Aconseguir que la figura del docent sigui de mediador entre potenciar a l'alumnat tècniques i hàbits d'estudi i respectar la individualització. Propiciar un clima de convivència, la participació, cohesió dins el grup-classe sense discriminar. Ensenyar a ser coherents entre els continguts i la personalitat de l'alumnat. Estic malfeta, no sé què us he de dir». (21a sessió de formació; 30.04.01)

Aquest serà una dels temes pendents de cara al proper curs, però ens ha servit per reflexionar sobre els apartats que hem exposat a les línies anteriors, la qual cosa ja és una fita aconseguida prou important, encara que el document no es pugui presentar a la inspecció.

QUADRE-RESUM: 3. L'ELABORACIÓ DE DOCUMENTS			
	CONCEPTES	PROCEDIMENTS	ACTITUDS
	Idees	Conducta	Sentiments
D'ON PARTIM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Projecte Educatiu de Centre com a document desconegut i, alhora, com a obligació externa de la inspecció i de la direcció de l'escola. ▪ El Projecte Curricular de Centre com a rèplica de l'elaborat per l'editorial seleccionada. ▪ - El RRI com a document caduc, no-revisat ni actualitzat per les noves situacions que es viuen en el centre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manca del PEC i PCC a primària. ▪ Manca del PAT a secundària. ▪ Demanda d'informació sobre què és el Projecte Educatiu de centre i quines són les parts que el componen. ▪ Reflexió sobre la línia metodològica proposada des de l'equip directiu amb les mestres d'infantil i primària. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dubtes. ▪ Desinformació. ▪ Incomoditat. ▪ Inseguretat.
ON ARRIBAM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els documents com a eina de reflexió conjunta, necessària per ajudar a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda de dur a terme el mateix procés de reflexió amb el professorat de secundària, amb l'objectiu de que els 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposició cap a l'elaboració. ▪ Activació. ▪ Compromís. ▪ Participació.

	<p>prendre decisions de centre respecte a temes cabdals com la importància atorgada a les diferents matèries, la convivència i disciplina a les aules, l'acceptació de l'alumnat amb nee, la llengua d'ensenyament, ...</p>	<p>documents recullin i comprometin el professorat de totes les etapes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessitat de revisar el RRI per mor de la diversitat d'alumnat que existeix actualment dins l'escola. ▪ Necessitat de fer els documents a nivell de claustre, de centre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilització.
--	---	--	---

CATEGORIA 4. RELACIÓ ESCOLA-FAMÍLIA: idees, conductes i sentiments expressats pels participants de l'estudi sobre la relació de les famílies amb el centre.

D'ON PARTIM?

Els antecedents de direcció de l'escola prioritzaren molt totes aquelles intervencions que tenien com a principal objectiu complaure les famílies. Aquesta tendència a satisfer l'opinió dels pares i de les mares, encara roman en el centre, però no és un fet ben viscut per les mestres. Per això, des del començament de curs s'intenten introduir alguns canvis. Arrau d'aquesta necessitat ens fan la primera demana d'ajuda, la qual se centra en la necessitat de programar la reunió amb les famílies per a la presentació del curs.

Es demana a la inv. que assisteixi el divendres a la reunió de l'elaboració del guió per a la reunió amb les famílies, on també s'aprofitarà per mostrar la PA elaborada entre tots.

13.45h. Les mestres d'infantil s'aixequen perquè han d'acompanyar els infants a la sortida i atendre les mares i pares. (Primera sessió de formació; 2.10.00)

El canvi que es pretén dur a terme consisteix en què, durant molts d'anys, els pares i les mares de cada infant assistien un dia a l'escola i se'ls ensenyava i explicava tot allò que volien saber (El dia de portes obertes). Aquest procés es feia amb cada una de les famílies, la qual cosa resultava una inversió important de temps. Així es decideix assajar una nova modalitat, les reunions de pares i mares en grup.

El fet de passar d'atendre i acollir individualment a cada família, a dirigir-se a totes les famílies juntes dins cada una de les aules dels seus infants, no queda exempt de prejudicis, pors, mites, desconfiança, desvaloració i tota una sèrie d'emocions que amaga qualsevol tipus de canvi, considerat com a molt important per les mestres que l'han d'encarar. Fou a partir d'imaginar-se la situació quan es posa de manifest tota aquesta càrrega afectiva.

Una vegada aclarit el canvi, la inv. els demana que es posin en situació: «Arriba el dia i compareixen les famílies a l'aula»

I3: «Estic segura que n'hi haurà que duran els infants»

I2: «Idò no pot ser, nosaltres ja els hem suportat tot el dia i les reunions de pares són per als pares, no per als fills»

La resta hi està d'acord, excepte P3, que diu que no s'atrevirà a dir a un pare/mare que no pot assistir a la reunió amb l'infant. (Segona sessió de formació; 6.10.00)

La por era un factor comú que no deixa d'aparèixer durant la sessió per a l'elaboració del guió. Una de les manifestacions més evident de les resistències a tenir una relació oberta i d'igualtat amb les famílies s'expressa quan es proposa deixar uns minuts als pares i mares per a preguntes, dubtes i/o propostes que vulguin exposar. Podem observar com fou la presència i la participació de la directora de primària a cada una d'aquestes reunions el fet que va deixar que s'introduís un espai perquè les famílies també participassin activament en la sessió de presentació, ja que era la figura directiva la que assumí la responsabilitat de respondre les demandes i interrogants de les famílies.

Quan la inv. suggereix que s'ha de deixar un espai perquè els pares i mares facin preguntes i propostes, P1 es nega rotundament: «Només diran beneïtures». Una vegada argumentat que és necessari que les famílies participin perquè és un aspecte que es vol potenciar com a identificador del centre (els valors de democràcia i participació), la mestra diu que ho farà perquè la majoria ho diu, però que no creu que serveixi més que perquè els pares i mares treguin el cas particular dels seus infants: «Només els interessa el seu fill, no els importa res més que això». (Segona sessió de formació; 6.10.00)

La directora diu que ella hi serà i que deixarà clar que la reunió no és per tractar casos individuals, sinó aquells que afecten el grup classe. (Segona sessió de formació; 6.10.00)

Tot i que l'actitud era més de resistència que de col·laboració i cordialitat amb les famílies, s'arriben a conclusions que es recullen en un guió per ser tengudes en compte i avaluades, amb l'objectiu de veure si funciona la nova modalitat de presentació i així poder-la repetir durant els propers cursos. Les decisions preses van des de no deixar entrar els infants a la reunió, optar per l'ús d'un llenguatge planer i, fins i tot, oferir unes pautes d'intervenció perquè siguin tengudes en compte a casa i així intentar establir una mateixa línia educativa.

Després de confrontacions diverses arriben a la conclusió que no han de deixar entrar infants a la reunió i, si es dóna el cas, s'han d'oferir les tutories individuals per atendre aquelles famílies que no han pogut deixar els infants.

Seguim comentant cada un dels punts del guió proposat per les mestres d'infantil i la inv. els qüestiona si han de parlar, o no, amb termes com unitats didàctiques. Arriben a la conclusió, elles mateixes, que més val que s'entengui tot allò que estan dient i proposen emprar un llenguatge molt més planer. Estan totes d'acord a afegir un punt per responsabilitzar les famílies del procés d'aprenentatge dels/de les seus/seves fills/es. Així, pensen que està bé donar un llistat de pautes perquè els pares i mares puguin dur-les a terme dins casa seva i així continuar amb la tasca que es fa a l'escola. (Segona sessió de formació; 6.10.00)

Malgrat que l'avaluació del funcionament d'aquestes noves sessions de presentació amb les famílies fou molt positiva, el concepte i la manera d'entendre l'entorn familiar dels infants queda molt lluny de ser vist com un recurs que cal emprar per al màxim desenvolupament de l'alumnat. Tot al contrari, s'entén la família com a condicionant de les decisions que es prenen, com un obstacle per dur a terme estratègies que s'adaptin a les necessitats de l'alumnat, com un element de control i de preocupació per les mestres,...

P1, mentre les d'infantil van a obrir, explica que les famílies són un gran condicionant: «Vénen i et diuen que el seu fill no ha acabat el llibre i que és culpa teva. O que t'has botat un tema... Jo ja he decidit, amb na P2, que a primer cicle de primària no importa que se'n duguin el llibre a casa i que així els pares no sabran per on anam»(Tercera sessió de formació; 9.10.00)

Aquesta percepció de les mestres contagia les reflexions de les alumnes en pràctiques i arriba a ser compartida, ja que, constantment, reben comentaris de les mestres que atribueixen, en gran mesura, la responsabilitat del fracàs escolar a les famílies.

Na P1 també m'ha comentat que la mare d'en S., un nin que segons ella és un nin que presenta bastants problemes d'aprenentatge (encara no sap llegir, ...) li havia dit que a casa seva treballava molt bé. Estava indignada que la mare digués això, millor dit, que li fes la contrària al que ella li havia dit. M'he fixat que per a la mestra, el que diu la família és molt important, que en aquesta figura recau molt de pes. Sempre que renya els alumnes els diu que "a que no quereis que en las notas ponga cosas malas i que vuestros padres se disgusten", "qué diran tus padres si ven que no acabas el libro, venga hombre haz el libro",... Sembla que té molta por a allò que diguin o pensin les famílies, com si dubtassin de la seva capacitat o professionalitat. Ara pens, són les famílies o és ella que pensa això?.(Diari 3; 19-01-01)

ON ARRIBAM?

És interessant veure com la reflexió sobre el tema de la família ens duu a cercar alternatives, a reflexionar sobre l'organització de centre i a fer propostes de canvi, valorant les conseqüències que poden tenir les decisions preses.

«És que la política d'aquesta escola és comprar-ho tot a principi de curs, s'empri o no»
intervé na I3.(Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Així, arribam a concebre la família com a element impossible de no ser considerat i que serveix per a cercar alternatives educatives dins l'escola que intentin compensar les mancances que viuen alguns infants dins els seu entorn familiar. No aconseguim, ni molt manco, veure els pares i les mares com a fonts funcionals d'educació, sinó més aviat, com a causa de la majoria de problemes d'aprenentatge i de conducta de l'alumnat.

Totes i en PT, varen coincidir a pensar que el nin en concret no sap fer amics ni amigues, només molesta i la culpa la té la seva mare (sobreplicadora: no el deixa anar a cap excursió; fill únic i sempre vol cridar l'atenció). Per exemple, m'explicaren que el nin, abans, anava molt amb un altre nin de la classe, però varen tenir un problema i les mares ho varen solucionar dient a les mestres que no volen que seguin junts, ni juguin al pati, etc. Aquests dos nins, actualment, no es parlen, fins i tot, els pares d'un d'ells volia canviar-lo del centre!!! (Diari 2; 20-02-01)

Però, no ens quedam aquí, amb la queixa, sinó que s'intenta incloure certa dosi de comprensió per començar a relativitzar les exigències familiars i poder així cercar alternatives que ajudin a compensar les mancances que alguns infants troben dins el seu entorn més proper.

Més tard, va venir a parlar amb nosaltres na P2. Ens té molta confiança, és molt agradable i ens fa sentir bé a l'escola. Ens va explicar tot el que havia passat amb en M. Resulta que aquell dia que va venir la família a parlar a l'escola, era per dir que el canviaven a un altre centre (la mare d'en M. havia estat insultada per altres mares a la sortida de l'escola). I així va ser, ja que ni la directora ni la tutora varen fer res per intentar que canviassin d'idea, però el nin estava molt deprimit i enyorava molt els seus/les seves companys/es i, per això, al cap d'uns dies varen demanar si podia tornar. La tutora va parlar amb la resta de

companys/es per explicar que en M. tornava i que havien d'intentar acceptar-lo i fer que se sentís bé a l'aula. Per altra banda, havien citat les mares amb les quals la mare d'en M. va tenir problemes a la sortida de l'escola.(Diari 3; 20-02-01)

11 pensa que un altre problema són els pares i mares, «no s'impliquen i ja no serveixen les notes a l'agenda». La inv. fa reflexionar i planteja que de què ens servirà castigar i cada dia posar deures si sabem que no ho faran? Doncs, es podrien crear grups de treball i fer-los quedar a l'escola de cinc a sis i obligar-los a fer els deures. L'objectiu és que ho facin i aprenguin, així evitarem la mateixa baralla de cada dia. Per exemple. (19a sessió de formació; 2.04.01)

Arribar a ser conscients de la necessitat de formació per millorar les relacions escola-família es palesa durant la darrera sessió amb les mestres d'infantil i primària, quan es dissenya el pla d'intervenció per al curs 2001-2002. És aquí quan se'ns demana que prioritzem, entre d'altres, el tema de la recerca d'alternatives per a la relació escola-família.

Tot i això, cal afegir que durant la primera reunió mantinguda amb les directores pedagògiques del centre per organitzar com hem d'actuar durant aquest curs (2001-2002), el tema de la relació amb les famílies: «el deixarem per a un altre curs, o si voleu us n'ocupau vosaltres. Jo no em veig amb forces.», citant les paraules de la directora de primària. Fruit d'aquest fet, es proposa que el disseny d'un programa per a la millora de les relacions entre l'escola i la família pugui ser un dels objectius de l'alumnat en pràctiques de Psicopedagogia.

Per acabar amb l'anàlisi sobre les idees, sentiments i conductes expressades per les mestres durant el procés iniciat de reflexió conjunta, hem de dir que el fet d'evidenciar que és un dels grans temes pendents ens va dur, com a grup d'investigació, a definir un nou camp d'estudi amb la intenció d'analitzar la realitat familiar dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de l'etapa de primària de les Illes Balears i poder així fer propostes d'apropament escola-família amb més fonamentació. Llavors, l'estudi per esbrinar «quina realitat viuen les famílies dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge que no pertanyen al programa d'integració a les Illes Balears?», és el que compon la segona part del treball presentat.

A més, la inv. proposà elaborar un guió per les reunions amb els pares i mares dels infants amb dificultats d'aprenentatge, amb la finalitat d'avaluar les necessitats que tenen, dificultats amb les quals s'han trobat,...

A partir d'aquí, es podria elaborar una enquesta per investigar la relació de les dificultats d'aprenentatge amb la família, la qual cosa, fins ara, no ha estat molt estudiada. Em va parèixer molt bona idea i molt engrescadora.

A partir d'aquí vaig pensar unes preguntes com a proposta a la tasca anterior comentada. (Diari 2; 21-11-00)

QUADRE-RESUM: 4. Relació escola-família

	CONCEPTES Idees	PROCEDIMENT S Conducta	ACTITUDS Sentiments
D'ON PARTIM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La família com a condicionant de les decisions que es prenen (vers la utilitat dels llibres de text dins les aules...). ▪ La família com a obstacle per dur a terme estratègies que s'adaptin a les necessitats de ▪ L' alumnat ▪ La família com a element resistent a qualsevol tipus de canvi. ▪ La participació de la família a l'escola com a control i com a element de preocupació per les mestres. ▪ La família com a causa de la majoria de problemes d'aprenentatge i de conducta de l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda d'ajuda per a la creació d'un guió per a la reunió inicial amb les famílies, introduint, per primera vegada, la modalitat de sessió conjunta amb totes les famílies dins les aules dels seus infants, amb la directora i la tutora de referència. ▪ Dins el guió s'inclouen pautes per a la col·laboració escola-família. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prejudicis. ▪ Desacreditació. ▪ Desvaloració. ▪ Desconfiança. ▪ Por. ▪ Mites. Tòpics.

<p>ON ARRIBAM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La família com a element impossible de no ser considerat i que serveix per a cercar alternatives educatives dins l'escola que intentin compensar les mancances que viuen alguns infants dins els seu entorn familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recerca d'alternatives que ajudin a compensar les mancances familiars dins el centre. ▪ Reflexió conjunta que obre una nova línia d'investigació: «Quina realitat viuen les famílies dels infants amb DA que no pertanyen al programa d'integració a les Illes Balears?» 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecte. ▪ Comprensió. ▪ Relativització de les exigències familiars.
---------------------------	---	---	---

4.5. CATEGORIA 5. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT: idees, conductes i sentiments expressats pels participants de l'estudi sobre com atendre la diversitat dins les aules i a nivell de centre.

D'ON PARTIM?

L'atenció a la diversitat és un dels temes de formació prioritzat des de l'equip directiu per mor del començament del programa d'integració d'alumnes amb nee en el centre i per la manca d'una informació clara i d'uns criteris unificats per part de l'administració, pel que fa a la intervenció que han de dur a terme en els centres escolars. Fruit d'aquests condicionants, inicialment s'entén l'atenció a la diversitat de manera molt reduïda, és a dir, com a resposta a les nee de l'alumnat.

La directora de primària estava molt angoixada perquè acabava de venir una persona de la conselleria (no sé molt bé de qui) i els havia romput, una altra vegada, els esquemes sobre el terme tan pronunciat en aquesta escola dels alumnes amb necessitats educatives especials. Estava indignada, i jo hi estic totalment d'acord, que cada un dels "peixos grossos" (conselleria, universitat,...) els digués una cosa diferent, no es posassin d'acord en aquest concepte tan important. (Diari 3; 28-11-00)

El coneixement de les nee és un altre aspecte que ens ha tocat de prop a les pràctiques. Aquest es basa en com interpretam i entenem les nee. A l'escola hi ha un caos. La directora un dia va dir "a veure si us aclariu; la universitat diu una cosa i la conselleria en diu una altra. Per què no us posau d'acord?". I pens que té tota la raó. Crec que la conselleria és incoherent; et diu que el concepte de nee va adreçat a tots aquells alumnes que en un moment determinat, puguin presentar necessitats educatives, ja siguin temporals o permanents, però, per altra banda, et demana o sol·licita que demostris un llistat d'alumnes, que han d'estar diagnosticats de deficiència per explicar el suport que tenen. I, a més a més, és que un infant amb problemes emocionals en un moment determinat no pot rebre ajuda? (Diari 3; 16-02-01)

Per mor de la disparitat i la manca de consens sobre el tema, les directores pedagògiques fan que les mestres assisteixin a un curset de formació permanent sobre "Com atendre la diversitat a l'escola" (organitzat pel Centre de Professors i Recursos). L'assistència obligatòria i l'horari d'horabaixa, entre altres raons, fa que les absències i el profit que se'n treu no sigui l'esperat.

Les mestres assistents diuen que faltava molta gent aquell dia, però que ja està bé, diu I1. I3 diu que és «super actual» el tema.

Tot seguit la inv. demana «Què tal el curset»; les mestres comenten: «molt clar», «contingut concentrat»... P3 comenta «és una mica pesat», hi ha un moment que has de desconnectar, sense voler et distreus». En aquest moment comenten una mica entre elles les impressions. (Sisena sessió de formació; 10.11.00)

Per tal de centrar el contingut del curs a la realitat del centre, es demana fer una sessió monogràfica sobre l'atenció a la diversitat durant una de les sessions de formació que es duen a terme amb les mestres d'infantil i primària.

La inv. comenta que «estaria bé concretar el que volem saber d'aquest tema». P3 tot d'una demana «cosa pràctica, el que s'explica (fa referència al que fa les sessions d'atenció a la diversitat del curset) està bastant clar». (Sisena sessió de formació; 10.11.00)

Cal dir que, durant les primeres trobades amb les mestres d'infantil i primària, ja es comença a parlar i es reflexiona en veu alta, sobre el tema de l'atenció a la diversitat. En aquest inici del procés, s'entén la diversitat de l'alumnat com una innovació teòrica i, sobretot, com a una font important de problemes, que angoixa i posa en qüestionament les pràctiques diàries de les mestres. Pràctiques descrites per les alumnes en termes de rigidesa, uniformitat, individualitat...

- a) En general, el seu estil docent és bastant tradicional, caracteritzat per uniformitat i unidireccionalitat, on el docent és el que sap i l'alumnat ha d'escoltar i repetir i reproduir els continguts memoritzats.
- b) Els continguts tractats són principalment de caràcter conceptual en lloc de treballar els tres nivells: conceptual, actitudinal i procedimental.
- c) La bona conducta i disciplina és un aspecte importantíssim per a la mestra, la qual cosa condiona molt les relacions i interaccions dins l'aula.
- d) La metodologia és completament dirigida, que respon més a un model individualista i competitiu que no permet l'atenció a la diversitat de ritmes d'aprenentatge, estil d'aprenentatge,... És homogeneïtzadora i rígida, molt allunyada de la flexibilitat i heterogeneïtat necessària per desenvolupar un procés d'ensenyança-aprenentatge comprensiu, on l'eix estructurador sigui l'atenció a la diversitat.
- e) Les activitats plantejades són individuals i repetitives, no tenen en compte els diferents ritmes i característiques individuals de l'alumnat. Consisteixen a

acumular coneixements i es posa molt d'esment en la cal·ligrafia i ortografia i la creativitat queda reduïda a pintar o dibuixar.

f) S'estableix a l'aula un clima de competitivitat. Cada alumne/a fa la seva tasca i no interacciona amb la resta si no és per demanar alguna cosa o acusar-lo a la mestra per alguna cosa que ha fet. La metodologia i el tipus d'activitat no afavoreix una participació i col·laboració entre l'alumnat, que no està considerat com a font d'aprenentatge.

g) Els infants estan organitzats en cinc grups de quatre i tres parelles, però no serveix de res, ja que el treball és individual.

h) Els llibres de text són el principal, i quasi podria dir únic, recurs emprat.

i) El tipus de reforç principalment emprat és la nota: un positiu o un 10, quan l'infant soluciona correctament el problema plantejat, i un 0 o negatiu, quan no ho realitza correctament o no compleix alguna norma de l'aula (per exemple: estar en complet silenci). Altres tipus de càstig són l'expulsió i l'amenaça. (Diari 2; 1-12-00)

A més, són nombroses les afirmacions que ens permeten conèixer que les mestres d'infantil i primària viuen la diversitat com un problema, com una font de preocupacions i d'angoixa que en els seus primers anys de docència no havien experimentat.

El fet d'identificar l'atenció a la diversitat com un problema i qüestionar-se que és un concepte que fa referència a donar resposta a tots els infants, no sols aquells que presenten nee, és la primera passa cap a un nivell de reflexió més profund que ens permetrà, a la llarga, parlar de canvis.

«Jo no sé com he de dur la classe si s'empren diferents materials, si tots no segueixen el llibre i fan les mateixes activitats jo no sé com controlar si acaben o no acaben i si ho fan bé o no ho fan bé. Cadascú té una manera de ser i jo som molt nerviosa, així que necessit controlar tot allò que van fent i els ho he de corregir tot» (Tercera sessió de formació;)

Immediatament +1 comenta «mi cabeza no vale para todo esto. Es imposible», «No sé hacerlo, para que todos estén atendiendo a la vez es imposible. No tengo a mi clase fija», «Cuando consigues la atención de todos te sientes muy bien».

....+1 comenta que «antes era más fácil, porque había diferencias y no se notaba»...(Sisena sessió de formació; 10.11.00)

Veure's incapaç de donar resposta a les múltiples necessitats que conviuen dins l'aula és un indicador que la filosofia de l'atenció a la diversitat no impregna les dinàmiques desenvolupades diàriament, ja que les mestres pensen que han de seguir responant a les

necessitats de la majoria dels infants. Per això, el material i les activitats afirmen que poden ser iguals per a tothom. Es pensa que el grup d'alumnes homogeni és el que preval dins les aules i és a qui el professorat ha de donar resposta.

P1 expressa que per a ella atendre la diversitat està molt bé, però que «renec a creure que no hi ha una normalitat dins l'aula. Jo segueixo pensant que hi ha un gran nombre d'alumnes que poden seguir la meua explicació. Tu no pots explicar de diferents maneres, segons com siguin els infants» (Sèptima sessió de formació; 13.11.00)

Com a conseqüència de totes aquestes idees prèvies, s'entén que l'alumnat amb nee ha de ser atès pels especialistes (PT i O), o per les alumnes en pràctiques, fora de l'aula. És aquesta la tradició del centre i la que la majoria de mestres pensa que s'ha de seguir mantenint. Aquesta postura s'alimenta també de les exigències externes de l'EOEP, que transmet la necessitat de presentar dictàmens que certifiquin el dèficit de l'alumne/a per tal de justificar l'assignació al centre del programa d'integració. A més, els informes han d'estar avalats per proves que mesurin el quocient intel·lectual de l'alumnat que presenta algun tipus de dificultats i han de puntuar per sota del 85%, per poder formar part dels programa d'integració i així tenir assegurat rebre suport. (instruccions de la conselleria)

La inv. demana: «perquè un/a alumne/a ha de ser considerat amb nee?, es necessita posar una etiqueta a un/a alumne/a per donar-li un suport?». (Sisena sessió de formació; 10.11.00)

També s'exigeix, per a cada un d'aquests infants una Adaptació Curricular Individualitzada, la qual cosa duu al PT i a l'orientadora a demanar informació sobre l'elaboració del document. Totes aquestes exigències externes al centre (dictàmens, ACIs...) a partir de la interpretació de la normativa vigent en matèria d'inclusió de l'alumnat amb nee, fa que la preocupació i el focus d'atenció no sigui l'atenció a la diversitat, sinó tot el contrari, ja que es comencen a desencadenar una sèrie d'intervencions amb objectius molt llunyans de la filosofia inclusiva: tests d'intel·ligència; dictàmens; en altiment de les dificultats dels infants per tal que siguin considerats dins el programa; ...

L'orientadora ha fet servir proves psicomètriques (WISC) ,però, a partir dels resultats dubtosos obtinguts, ha decidit contrastar-los amb altres proves. Aquí apareixem nosaltres. La prova triada fou el RAVEN. (Diari 2; 27-10-00)

Hem revisat els dictàmens. Resulta que estan fets a partir de les limitacions de l'alumnat i no contempen les seves capacitats. L'orientadora ho justifica dient que, si no fos així, no rebrien les ajudes de l'administració. Que, si presenten els dictàmens a partir de les capacitats els sembla que els prendran les ajudes, per exemple les hores del PT. La inv. ha comentat que aquesta era una etiqueta molt greu. Cal anar molt alerta perquè aquest dictamen d'escolarització acompanyarà aquest/a alumne/a tota la seva vida.(Diari 4; 12-01-01)

L'anàlisi sobre la normativa treta per la Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació i Innovació), per al curs 2000-2001, sobre l'atenció a les nee, i les conseqüències que se'n deriven en el centre, ens duu a demanar que s'aclareixi el concepte nee, a nivell institucional. Llavors, la resposta que es transmet al centre és la possibilitat d'acollir-se al terme "**història educativa i/o escolar**"¹, a l'hora de justificar aquelles DA no causades per un dèficit cognitiu o un retard en el desenvolupament i ,així, poder justificar l'assignació de les ajudes "específiques" per atendre les nee de l'alumnat en el centre.

Reunió amb l'orientadora: parlam sobre els dictàmens d'escolarització i del concepte de nee. Na P2 diu que per justificar les nee dels infants ho faran mitjançant "la història escolar" (Instruccions 2000-01 conselleria). L'orientadora ens ensenya els dictàmens, a mi l'altra dia me'ls va mostrar a la sala de professors, em va semblar que tenia una actitud molt insegura, ja que mentre els llegia, no aturava de demanar-me que què trobava, si pensava que estaven ben escrits, etc. Els dictàmens estaven basats en les etiquetes i en els dèficits. Durant la reunió, l'orientadora ho justificà dient que era per mor de la conselleria, "que si ja posaven tants d'entrebancs (concepte malinterpretat de nee) per dotar de recursos, ...". (Diari 1; 12-01-01)

Tots aquests obstacles fan impermeables la filosofia de l'atenció a la diversitat en el centre. Aquest fet no sols té conseqüències sobre l'atenció de les necessitats de l'alumnat, sinó que també afecta el procés d'acceptació de la diversitat dels docents de l'escola. Així, no es considera la possibilitat que un docent no assisteixi a les sessions de formació, ja que és necessari que sàpiga elaborar PA, ACIs, conèixer diferents

¹ Vegeu l'annex les Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació per al curs 2000-2001. CD-Rom.

mesures per atendre la diversitat..., la qual cosa condiona i obstaculitza el procés d'aprenentatge que es pretén desenvolupar, ja que un dels principis que regeix l'aprenentatge adult és la voluntarietat. Llavors, ja estam, de bell nou, entrant dins el tema de les actituds, com a base per iniciar qualsevol projecte de millora. Per aquest motiu, ens centrarem en com i què és allò que fa anar evolucionant les actituds resistents de les docents quant al tema de l'atenció a la diversitat.

Cal dir que, paral·lelament, les alumnes en pràctiques també ençaten un procés de reflexió que evidencia la poca relació entre la teoria, que estan assimilant dins les aules universitàries, i la realitat amb la qual es topen.

Què entenem per nee?, no és l'administració la que predica els principis de la LOGSE ?, No ho duu a terme a la pràctica? No ho entenc, tenc ben entès que les nee són totes aquelles necessitats educatives que pot presentar qualsevol alumne/a en un moment determinat al llarg de la seva escolarització; és a dir, que pot ser temporal o permanent. Pot ser, idò, tant a causa d'una discapacitat o perquè resulta que un infant s'ha romput un braç i no pot escriure o perquè els seus pares s'han separat.

Doncs, em deman si només els alumnes que segons ells tenen nee tenen dret d'una persona (PT), com si fos un especialista, fora de l'aula o, aquesta persona es dedica a tot el centre, a tots aquells alumnes que ho necessitin en un moment determinat i pugui, també, assessorar les mestres per tal de fer que els alumnes que puguin presentar dificultats puguin seguir el currículum i participar dins el grup classe. És molt incoherent. La LOGSE no diu que s'ha d'atendre a la diversitat i es basa en els principis bàsics de l'escola comprensiva, en la igualtat per a tots, la integració... i després, per determinar si una escola pot tenir més ajuda o no, ho fan a partir del nombre d'alumnes que tenen deficiències. (Diari 3; 10-11-00)

ON ARRIBAM?

El primer que s'observa és com el fet de començar per l'avaluació de les mesures per a l'atenció a la diversitat que les mestres tenen en compte dins les seves aules, inicia un procés de reflexió que es conclou en l'adopció de compromisos concrets, amb l'objectiu de començar a caminar, amb petites passes, cap a una visió més ampla del que implica intervenir des de la lògica l'heterogeneïtat dins les aules. Concretar en fets què és atendre les necessitats de tot l'alumnat?, on volem arribar?, què necessitam? i com ho

estam fent? per tal d'introduir-hi millores, ajuda al fet que les mestres se sentin capaces de dir que introduiran petites modificacions durant els propers dies de classe. Aquest és el primer esglaió que es puja conjuntament i es fa per mor de la seguretat que dóna evidenciar que mai no es parteix de zero, que sempre s'intenta i es fan coses positives dins l'aula, malgrat que puguin ser millorades.

Una vegada aclarit aquest tema, es donen deu minuts per llegir el document extret d' «Evaluación de la diversidad en la aulas» de Jurjo Torres (1994). A continuació, cada mestra seleccionarà cinc qüestions que, segons el seu criteri, són prioritàries en l'atenció a la diversitat. I cada una n'escollirà una per tal d'assajar-la durant la setmana vinent. (Setena sessió de formació; 13.11.00)

Descobrir que la diversitat no sols és de capacitats, sinó d'actituds, d'interessos, de sexe, de cultura..., i veure que és cert que s'hi conviu dins les aules, i que es fan coses, malgrat que se'n puguin fer moltes més, és un dels punts de partida cap a una reflexió conjunta que ens duu a la intervenció de les mestres, amb l'adopció de petits compromisos, en un principi, de manera individual, dins cada una de les seves aules.

El compromís d' I2 era sobre el pensament crític. En les activitats que va dur a terme aquesta setmana, s'ha adonat que hi ha infants que, en situacions de conversa, no entenen el que els expliquen. L'estratègia que ha posat en marxa ha estat que un/a company/a expliqui a l'altre/a el que s'ha dit. Considera que aquesta estratègia li ha funcionat. (Vuitena sessió de formació; 24.11.00)

Són les alumnes en pràctiques que assistiren a la sessió monogràfica, les que expressen com el procés de reflexió iniciat comença a agafar una forma diferent.

També vam fer la revisió de la sessió de formació de la setmana passada i les conclusions que n'hem extret són:

- S'aprecia un canvi en el discurs d'algunes mestres.
- S'han qüestionat aspectes rellevants a partir del seu compromís sobre l'atenció a la diversitat.
- Tots-es expressaren, exposaren, manifestaren angoixes i dificultats a l'hora d'avaluar l'atenció a la diversitat a la seva feina quotidiana.
- Totes compartírem la sensació que havia estat una sessió molt profitosa, enriquidora i significativa.

Hem de destacar les propostes consensuades a què va arribar l'equip durant la sessió:

- Una adaptació del llibre de text, donaria resposta a les necessitats d'alguns/es alumnes, cosa que facilitaria el seu aprenentatge.
- És necessària la coordinació a nivell de cicles i etapa, establir uns criteris d'actuació comuns, un fil conductor que permeti que l'alumnat dugui a terme un aprenentatge constructivista i significatiu.
- El llibre de text s'ha de considerar com un material més dins l'aula, no com l'únic recurs.
- Es continuarà amb els compromisos. (Diari 4; 28-11-00)

Petites modificacions a nivell conductual, però grans afirmacions a nivell conceptual és amb el que ens topam durant l'inici del canvi. Tal i com hem vist, es comença a reflexionar sobre la possibilitat que s'emprin diferents materials curriculars dins una mateixa aula. Com s'ha exposat anteriorment, per a algunes de les docents era inimaginable, a més de ser una contínua font d'inseguretat i d'angoixa, ja que la diversificació de materials i de ritmes dins l'aula era considerat com un factor de descontrol a l'hora d'avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat. El que esdevé prou interessant, i per això és el primer tema objecte d'anàlisi per categories (pp. -), és com aquestes mateixes professionals són les que arriben a afirmar que no tot l'alumnat cal que empri el mateix llibre de text, ni el mateixos materials dins l'aula.

Obrir els ulls cap a aquesta possibilitat, fa que a continuació es pugui començar a creure que és viable assajar estratègies compartides amb un altre docent, dins la mateixa aula, sempre si, prèviament, s'ha establert una programació conjunta d'activitats diferents per dur a terme a l'hora, dins un espai comú. Consegüentment, es fa la demanda d'intervenció conjunta dins les aules (Tutora-PT/ Tutora-alumna en pràctiques, /Tutora-orientadora) per poder anar implementant aquelles dinàmiques que s'han ideat per atendre tot l'alumnat. Així és com es fa evident i s'expressa la necessitat d'ajuda que actualment viuen les mestres, la qual cosa culmina en una passa més: ampliar la visió d'aula, a la d'organització del centre. Aquesta és la manera com, per exemple, es passa de parlar sobre la necessitat de la intervenció del PT per atendre les nee d'un infant amb problemes conductuals, a expressar la necessitat de temps per a la coordinació entre les mestres, per tal de dur a terme dinàmiques conjuntes i assajar innovacions en les seves pràctiques. Es demanen també poder seguir amb el procés d'autoavaluació iniciat per arribar a l'establiment d'una línia metodològica comuna, que faciliti que les decisions

preses per les docents de les etapes inicials siguin coherents amb les pràctiques assajades a secundària. Cal dir que, a una de les reunions mantingudes amb el professorat d'ESO, es manifesta el desig d'acollir el model de tutoria de primària i infantil, així com també d'adoptar estratègies d'organització que s'apropin al de les etapes inicials.

La inv. explica que si “pensem que s’ha començat a atendre la diversitat a infantil, a la llarga serà necessari o no el programa de diversificació curricular?”. I tots i totes comenten: “ara hem començat, és un camí” (I3), “és molt trist dir quins són els alumnes que no van bé i deixar-los a un costat” (I1), “En lloc de mirar i prioritzar tant el llibre, per què no miren l’infant?” (PT), “se sentiran molt millor si estan acceptats i se suposa que aprendran més” (P1) i, “si ja comencen a infantil a treballar amb altres mestres, ja estaran avesats que hi hagi més mestres a l’aula, serà una cosa natural”. (22a Sessió de formació; 30.04.01)

La necessitat expressada de consens a nivell de claustre pel que fa a determinar quines són les mesures més adients per a l’atenció a la diversitat de l’alumnat fa que esdevengui un fenomen interessant a nivell de grup. Les mestres d’infantil i primària se senten amb prou recursos com per fer una anàlisi crítica de la proposta de les mestres de secundària sobre les conclusions a les quals arribaren durant un claustre extraordinari, convocat per mor de la gran quantitat d'alumnes suspesos que hi havia hagut a l’ESO.

P1: «Si el que va dominar la reunió, a més de fer ell les propostes de més disciplina, més silenci i més memòria, va dir que, quan certs alumnes no anaven a classe, ell era feliç. I que de fet. Molts ja no hi anaven. Jo després vaig pensar que això no és això.»

Inv: «Això és atendre les necessitats de tots els alumnes, tal i com vàrem posar-ho en el document?»

P2: «Això no és atendre la diversitat ni és res»

+1: «Yo no lo encontré nada bueno» (22a Sessió de formació; 23.04.01)

És significatiu també com s’implica el grup en una decisió que, inicialment, només es considerava com a responsabilitat del professorat de secundària: la possibilitat d’implantar el programa de diversificació curricular. A més, no sols es considera que qualsevol decisió afecta el centre com a conjunt, sinó que són les mestres d’infantil i primària les que demanen, i a partir d’aquí s’organitza, una sessió d’informació i

d'anàlisi conjunta amb els docents de secundària, sobre el tema del programa de diversificació curricular. Sebastià Verger, professor de la UIB, s'encarrega de facilitar al claustre els resultats obtinguts amb la investigació sobre la realitat dels centres de les Illes Balears que han adoptat aquesta mesura extraordinària. Aquesta informació és resumida per les alumnes en pràctiques de la següent manera:

AVANTATGES:

- Grup reduït (atenció més individualitzada)
- Mateix/a professor/a més hores (podrà conèixer més l'alumnat)
- Continguts globalitzats (no hi ha assignatures, sinó àmbits)
- L'alumne/a pren voluntàriament la decisió d'entrar en el programa de diversificació
- L'alumne/a es compromet a assolir els objectius
- Metodologia més flexible i oberta
- Possibilitat d'obtenir el Certificat de secundària
- Suport personal per part de l'administració

DESavantatges:

- Se separen del seu grup de referència durant moltes hores, en moltes àrees
- Una mesura massa extraordinària sense abans haver-ne provat d'altres
- No tot el professorat està a temps complet, la qual cosa dificulta la coordinació
- No s'ha de convertir en un poal on vagi tot l'alumnat amb dificultats. (Diari 1; 8-05-01)

Arran de la informació presentada i del procés de reflexió i d'aprenentatge viscut durant les sessions de formació, es qüestiona per què una mesura considerada per atendre la diversitat de l'alumnat duu implícita la idea de crear un grup d'alumnes homogeni i més reduït. La capacitat de crítica per a l'anàlisi prèvia a l'adopció de mesures per atendre la diversitat en el centre era un dels objectius marcats i que, actualment, podem afirmar que és assolit pel grup de mestres d'infantil i de primària.

El comenta: «No entenc perquè se'ls treu de la classe i no se'n beneficien tots els nins de l'aula. Per què no globalitzen ja els docents?». (22a sessió de formació; 14.05.01)

Viure l'atenció a la diversitat com un element constant, que impregna el dia a dia, fa obrir les portes de les aules perquè qualsevol persona del centre pugui participar de les pràctiques diàries. Així, esdevé com a habitual en el centre que l'alumnat, les mestres i psicopedagogues en pràctiques, el PT, l'orientadora, el personal no docent, la inv, els/les responsables de les activitats extraescolars..., marquin un moviment constant i que ens indica que la por que se superava tancant portes, ja no és un tret que defineix el centre.

Un identificador d'aquesta nova realitat es manifesta amb el fet que un dels nous desitjos que expressen les mestres és arribar a ser una escola que atengui la diversitat de l'alumnat.

La inv. es dirigí en primer lloc a I2 i li donà la paraula.

I2: "Una escola amb tots els recursos necessaris per atendre la diversitat. Una escola amb un equip de mestres ben coordinat. Una escola motivadora per als alumnes. Amb una línia metodològica comuna" (24a Sessió de formació;)

Somni també compartit per les alumnes en pràctiques, malgrat que sigui en un altre nivell, ja que el factor "futur professional" és el que esdevé, en el seu cas, com l'eix central.

Doncs sí, igual que van fer les mestres en l'activitat, per a mi l'escola inclusiva és l'escola del meu somni. Però som conscient que això encara és molt lluny. A mi m'agradaria que quan fes feina a una escola, per exemple de PT, que és el que ara tenc més aprop, vull fer un pessic i contribuir una mica en aquest canvi. Una mica no, tot el que pugui. (Diari 3; 5-06-01)

Són tots aquests desitjos que duen implícita la il·lusió per innovar i atendre tot l'alumnat, compartint pràctiques amb altres mestres. Les ganes de compartir ens permeten parlar d'un major respecte a la diversitat del professorat i d'una actitud de satisfacció pel camí fet, sense deixar de ser conscients del que ens manca per recórrer.

QUADRE-RESUM: 5. L'ATENCIÓ A LA DIVERSTAT
--

	CONCEPTES Idees	PROCEDIMENTS Conducta	ACTITUDS Sentiments
D'ON PARTIM?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'Atenció a la Diversitat (AD) com a tema de formació prioritzat des de l'equip directiu per mor del començament del programa d'integració d'alumnes amb nee en el centre. ▪ L'atenció a la divesitat com a sinònim de respondre a les nee de certs/es alumnes. ▪ La divesitat de l'alumnat com a font de problemes. ▪ Les dinàmiques d'aula han de seguir responent a les necessitats de la majoria de l'alumnat, per això el material i les activitats poden ser iguals per a tothom. ▪ El grup d'alumnes homogeni és el que preval dins les aules i és a qui el professorat ha de donar resposta. ▪ Els alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnòstics basats en la passació de proves estandarditzades d'intel·ligència. ▪ Demanda d'informació sobre el tema de les ACIs. ▪ No es considera la diversitat del professorat i s'obliga l'assistència de totes les mestres a les sessions de formació. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rebuig. No acceptació. ▪ Resistència al canvi. ▪ Dubtes. ▪ Queixes. ▪ Crisi.

	<p>amb nee han de ser atesos pels especialistes (PT i O), o per les alumnes en pràctiques, fora de l'aula.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Són necessaris uns dictàmens que certifiquin el dèficit de l'alumne/a per tal de justificar l'assignació al centre del programa d'integració.		
--	--	--	--

<p>ON ARRIBAM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'atenció a la diversitat com a principi que impregna la pràctica, la qual cosa implica: ▪ Afirmar que no tot l'alumnat cal que empri el mateix llibre de text, ni el mateixos materials dins l'aula. ▪ Creure en la possibilitat de dur a terme estratègies compartides amb unes altres mestres dins la mateixa aula. ▪ Programar activitats diferents per a dur a terme a l'hora dins l'aula. ▪ Emprar la metodologia de projectes amb la intenció de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge i els interessos de l'alumnat. ▪ Tenir obertes les portes de les aules perquè qualsevol persona del centre pugui 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda d'intervenció conjunta dins les aules (Tutora-PT/ Tutora-alumna en pràctiques, /Tutora-orientadora). ▪ Demandes per atendre la diversitat dins l'escola: coordinació, autoavaluació, establiment d'una línia metodològica comuna... ▪ Necessitat de la intervenció del PT per atendre les nee d'un infant amb problemes conductuals. ▪ Necessitat de temps per a la coordinació entre les mestres per tal de dur a terme dinàmiques conjuntes i assajar innovacions en les seves pràctiques. ▪ Desig de recursos, formació, organització, temps i espai per atendre la diversitat de l'alumnat. ▪ Innovació d'estratègies: company/a-tutor/a; projectes de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecte i atenció a la diversitat del professorat (Les sessions de formació són voluntàries). ▪ Il·lusió per innovar i atendre les nee de l'alumnat compartint pràctiques amb altres mestres. ▪ Satisfacció pel camí fet. ▪ Compromís. ▪ Assumir un risc. ▪ Agraïment.
---------------------------	---	---	--

	<p>participar de les pràctiques diàries.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Viure l'atenció a la diversitat com un element constant que impregna el dia a dia.▪ Expressar com un desig arribar a ser una escola que atengui la diversitat de l'alumnat.▪ Consciència del que ens manca per recórrer.	treball;...	
--	---	-------------	--

5. CONCLUSIONS GENERALS DE L'ESTUDI DE CAMP

Exposar les conclusions, a les quals s'ha arribat durant l'estudi de camp, es converteix, en aquest cas, a parlar dels **aprenentatges** que l'experiència a l'escola aporta en relació als quatre contextos analitzats: alumne/a amb DA; centre escolar; intervenció de la família; relació escola-universitat.

Són moltes les vivències, tant les positives com les més negatives, que conformen un bagatge prou important, el qual permet contrastar i complementar la teoria amb la pràctica educativa.

Així doncs, en aquest apartat, s'intenta aportar la visió, sempre personal, que se n'extreu de la topada amb la realitat, tot considerant que qualsevol interpretació de la vivència ve fonamentada per una base teòrica a la qual es recorre per fonamentar els aprenentatges que a continuació s'exposen.

De la metodologia qualitativa s'aprèn...

Haver de prendre una primera decisió per concretar com aterrar en el camp d'estudi que es pretén analitzar, duu a adoptar la metodologia qualitativa com a pauta per assolir les fites que es marquen des de l'inici del procés d'investigació. Així, s'opta per aquest tipus de metodologia d'investigació relacionant dita decisió amb la definició dels propòsits establerts. El primer que ens ensenya **la metodologia qualitativa** és que esdevé imprescindible endinsar-nos dins el món desconegut, el marc que pretenem analitzar, on el rol de l'investigador/a, en aquest cas, no hi té cap tradició.

És per mor d'aquest fet que la implementació de qualsevol estudi de camp esdevé una tasca complexa, on les primeres passes que cal donar no són fàcils "¿Què hem après en els darrers vint anys sobre el procés de canvi del currículum i de la pedagogia en les escoles? Senzillament, que és difícil" Rudduck, (2001, 385)

Llavors, tots els mecanismes i les estratègies que es comencen a posar en pràctica, des de la primera negociació fins a la darrera sessió de formació, són realment les eines que

permeten recollir i analitzar la informació necessària per assolir l'objectiu que emmarca i dóna sentit a l'estudi: la millora de la pràctica diària. (Rosselló, 1999).

De la intervenció amb l'alumnat amb DA s'aprèn...

Pel que fa al tipus d'intervenció que l'alumnat universitari amb pràctiques ha anat desenvolupant al llarg del temps, i a l'actuació en solitari amb l'alumnat amb DA en el centre, la tradició del centre possibilita que es pugui tenir experiència de la teoria sobre com avaluar i intervenir en les dificultats d'aprenentatge.

A més, aquest tipus de plantejament inicial on la intervenció estava centrada en **l'alumne/a amb DA** passa a ser el motor que duu a reflexionar sobre la possibilitat que siguin tots/es els/les alumnes, els seus docents i també l'escola, els/les beneficiats/des del procés de compartir les experiències educatives que diàriament es viuen. És a dir, es tracta de reconvertir el plantejament inicial centrat en el dèficit, en el problema, en la dificultat de l'alumne/a, per reflexionar sobre la possibilitat que la dificultat pugui estar en el procés d'ensenyament que es duu a terme amb l'alumne/a.

Llavors, un dels aprenentatges que més es poden ressaltar de l'estudi és el que li dóna títol: el pas **de** centrar l'anàlisi i la intervenció en **l'alumne/ amb DA**, a plantejar processos de coordinació i reflexió conjunta sobre **el procés d'ensenyament-aprenentatge** que es desenvolupa dins l'escola, com a eix clau per a la millora de les accions educatives que pretenen atendre la diversitat de l'alumnat i, consegüentment, la dels docents.

De la creació del grup de treball s'aprèn...

El procés seguit per la consolidació d'un grup de mestres, amb l'objectiu comú de reflexionar sobre la pròpia pràctica per tal d'introduir-hi millores, és un dels processos que més aprenentatges permet viure i, sobretot, és un privilegi i alhora un repte per a les agents externes al centre.

Es parla en termes de repte ja que, tal i com diu Fullan (1993): «no tothom ha de gaudir amb les mateixes coses, però sí que tots hem d'estar compromesos en el

desenvolupament professional continu», la qual cosa esdevé una fita difícil, ja que conjuga i pressuposa diferents maneres de viure l'experiència de grup per a cada un dels participants, tot i que la base sigui la mateixa. És per mor d'aquest ideal que s'intenten posar en pràctica dinàmiques que fonamentin i acreditin la funcionalitat del grup de treball, tot assumint que els processos que es viuran no seran idèntics per a ningú. Aquí és on l'experiència de **la diversitat es trasllada a l'equip docent**.

Un grup funcionalment sa, per definició, és un col·lectiu amb finalitats comunes, però amb diferències individuals que han de ser respectades per a cada un dels seus components. Si a aquest fet se li suma el bagatge i la història relacional de les participants, es pot deduir fàcilment la necessitat que les maneres d'apropar-se a la realitat han de passar per un primer desig d'eliminar aquells prejudicis, i/o idees negatives, que obstaculitzen el procés d'intervenció dins l'escola. Fou el fet de posar nom a allò que es pensava de cada una de les mestres, de l'orientadora, de la directora, de la investigadora..., de totes les participants de l'estudi, allò que va permetre reduir la distància entre les docents i les persones externes al centre. El simple fet de verbalitzar, durant una reunió crítica i dolorosa, tot el que es considerava de la presència i de les accions de les alumnes en pràctiques i de la responsable de l'estudi dins l'escola, va permetre donar una passa important de cara a la formació d'un equip de treball fonamentat en l'expressió sincera d'idees, sentiments i conductes. Arran d'aquesta «crisi», la informació recollida guanya en qualitat i permet analitzar l'evolució dels tres tipus d'informació que conformen les actitudinals: idees, conductes i sentiments.

A partir del punt anterior, la reflexió s'insereix dins el que són les pràctiques diàries de les mestres i el grau de sinceritat davant el grup de docents és clau a l'hora de fer les primeres passes cap a possibles millores.

Són nombrosos els autors que defensen aquest tipus de programes de formació, els quals parteixen de les necessitats del professorat, se centren en els interessos del personal escolar i on es fa necessària la implicació activa de tots els participants, ja que són els que faciliten l'establiment de bones relacions dins el grup i permeten aprendre en el propi context. (Lavers, Pickup i Thompson, 1989; Wang, 1995)

De l'anàlisi del procés de reflexió docent s'aprèn...

Pel que fa a les **temàtiques** emergents en el grup de treball, reprenem els aprenentatges més significatius que s'assoleixen quan es tracta el tema de...:

a) Els llibres de text

Una institució escolar en la que els llibres de text són el recurs dominant tendrà moltes dificultats per promoure persones crítiques i reflexives....

... Si els centres d'ensenyament contassin amb una major varietat de materials didàctics, el llibre de text aniria perdent pes» (Torres,1994)

El primer que s'aprèn és que els manuals escolars segueixen essent les eines que sintetitzen, organitzen i transmeten el coneixement escolar.

La necessitat del professorat de tenir algun referent que doni una estructura a les seves pràctiques i els asseguri que l'alumnat assolirà i/o al manco veurà els continguts mínims considerats bàsics per al nivell en què està, és el que fa que sigui aquest tipus de material el que condicioni i determini el tipus de pràctica d'ensenyament assajat dins les aules.

Tal i com es pot veure, són molts els factors que duen a adoptar els manuals com a referents de les pràctiques docents: la pressió de les editorials, de les famílies, la necessitat dels docents de sentir-se segurs,... Però, tot i així, en el grup de treball es pot veure i analitzar la insatisfacció de les mestres quant a l'ús que es fa dels llibres de text.

La reflexió sobre l'alumnat que no pot emprar el llibres de text seleccionats, fa que es parli sobre la possibilitat d'adaptar el material i, fins i tot, de no ser l'únic recurs que serveix de referent per a les pràctiques diàries.

b) L'elaboració de les PA

L'ús que es fa dels llibres text, la visió d'incapacitat quant a l'elaboració de les programacions que presenten les docents, la inversió de temps que duen implícits els documents escrits, la manca de formació i tradició en el fet de programar ..., impossibilita veure la necessitat de les programacions com a eina de reflexió i millora

de les pràctiques i, sobretot, com a material que ajuda a la coordinació entre diferents docents i/o alumnes en pràctiques per tal de dur a terme dinàmiques compartides dins una mateixa aula.

Aquesta realitat evidencia la necessitat de reconvertir aquestes concepcions.

És a partir de l'elaboració conjunta de programacions, a partir d'una temàtica transversal i d'activitats adaptades als diferents nivells d'infantil i primària, el que permet aprendre i compartir un procés de treball col·laboratiu entre les docents.

c) L'elaboració dels documents de centre

S'aprèn que en el centre encara no es perceben els documents com una eina per a la reflexió conjunta i per a l'establiment d'una línia d'intervenció educativa comuna. Tot al contrari, els documents són una exigència més de l'administració. Per tant, els processos per elaborar els documents sovint han estat interromputs i la dinàmica que s'estableix per acabar-los és lluny del treball en equip i del consens entre els docents de les diferents etapes.

Per tal motiu, s'aprèn que hi ha d'haver una figura en el centre que s'encarregui de reconvertir l'exigència en oportunitat per coordinar-se i reflexionar de manera conjunta entre el professorat. Aquesta funció s'assigna a l'orientador/a del centre, per la qual cosa ha de ser un dels aspectes que es treballin durant la formació inicial del/de la psicopedagog/a: com dinamitzar processos d'elaboració de documents entre els docents?

Cal dir que s'aprecia que és possible arribar a donar més importància al procés que al resultat, sempre que cada moment sigui compartit i viscut com a funcional i facilitador de millores en el centre.

d) La família

Des de l'inici de l'estudi de camp, es detecta que la por és el sentiment que té el professorat quan parla de les intervencions puntuals que les **famílies** duen a terme en el centre. Sempre que s'organitza una activitat on els pares i les mares hi són presents,

l'alumnat passa a un segon terme. Aquest fenomen és constant durant el procés viscut en el grup de treball i esdevé un repte no deixar-se contaminar pels nombrosos missatges que s'envien definint, negativament, la família. La insatisfacció i la inseguretat a l'hora de desenvolupar i assumir les funcions que pertoqueu tant al professorat com a les famílies fa que la por i la distància augmentin, la qual cosa condiona la dinàmica de reflexió vers el tema.

Tal i com diu Apple (1997), la democràcia no es vista, ni pels docents ni per les famílies, com a participació i compromís, sinó com l'avantatge viscut i basat a «poder elegir entre diferents productes i serveis».

Es fa evident durant la investigació que un àmbit central com el de les famílies, no provoca un gir en el tipus de reflexió docent, ja que no es passa de parlar i veure unidireccionalment la relació escola-família. Així, no s'entén l'àmbit familiar com a part de la comunitat escolar, sinó com a espectadors «crítics» de la pràctica docent. Queda pendent el fet d'analitzar el tema de la participació de la família a l'escola, no en termes de «relació escola-família», sinó cercant les maneres d'establir les passes per a convertir la famílies en una peça clau i activa per al desenvolupament de les dinàmiques escolars (idea prou estesa a Clark, 2000 i Heardgraves,1995).

..., quan impliqués els pares (i mares), des del començament, en les discussions sobre el canvi a l'escola, fins i tot quan no saps quines seran les solucions, però els integres en el procés, trobes molt més suport de part seva. Però quan treballes amb secretismes i, després decideixes infomar-los amb una circular o una reunió, llavors els pares (i mares) es mostren hostils i resistents a les innovacions. (Heardgraves, 1995, 89)

Llavors, és palesa la necessitat d'investigar sobre el tema per apropar ambdós contextos.

e) L'atenció a la diversitat

S'evidencia com és un terme que s'acull en el centre com un concepte innovador, però que no impregna les pràctiques docents.

Es comença per avaluar les estratègies que es desenvolupen per atendre la diversitat dins les aules i s'aprèn que cal primer arribar a un consens sobre què significa la diversitat i què implica atendre-la.

Aquest procés de definició passa per posar de manifest totes aquelles resistències al fet d'haver de modificar les dinàmiques d'ensenyament si es pretén que tothom aprengui. Aquest és un esglaió important però difícil i dolorós que no ha de ser evitat. Tot al contrari, s'ha de facilitar per començar a caminar cap a actituds positives vers el canvi.

És important posar de manifest que termes com el de l'atenció a la diversitat, que inclouen tants aspectes a considerar, cal desglossar-los i fer veure que mai no es parteix de zero. A més, és cabdal viure, tenir experiència del que significa el concepte per tal de poder-lo desenvolupar a la pràctica. Llavors, el professorat ha de sentir-se divers i acceptat com a membre de l'equip educatiu amb les seves diferències i limitacions. Una vegada aconseguida l'acceptació, la seguretat i la motivació són aspectes amb més possibilitats que emergeixin i que facilitin tots aquells processos de reflexió i millora.

Una vegada exposats els aprenentatges assolits de la reflexió sobre els temes que anaren sorgint en el grup de treball, cal exposar allò que va possibilitar aquest conjunt d'aprenentatges.

Així, s'ha de reprendre el darrer component actitudinal citat, les emocions i sentiments, ja que un dels grans descobriments fou veure com a mesura que s'alimenta la **part afectiva** de les actituds, tant individualment com a nivell de grup, es desenvolupen processos de canvi impensables, en un principi.

Són les mateixes mestres qui es donen missatges positius i es valoren entre elles, molt més del que elles mateixes es consideren com a docents. El baix autoconcepte professional és una de les constants en les sessions i és bàsic el suport del grup per començar a creure que individualment es fan prou coses positives. Herdgraves, definiria les mestres com a «professores marginades», referint-se a aquells docents que han d'entrar en una reforma però que no segueixen la darrera moda curricular (Fullan i Heardgraves, 1997). Cal afegir a aquest terme que a més, són docents conscients de no fer tot allò que cal i que poden.

Es pot dir que, gràcies al grup de treball i a l'«excusa» de la formació, augmenta la seguretat de les mestres, la qual cosa els permet prendre decisions que suposen un cert risc, malgrat que, al mateix temps, impliquen un procés d'innovació, de reflexió i de

millora en les seves pràctiques diàries. Un dels exemples més clars és el de l'elaboració conjunta d'una programació d'aula, mestra-alumna amb pràctiques, optar els *projectes de treball* com a referent a assajar, consider bé que dita mestra partia d'un model docent basat en la unidireccionalitat i l'homogeneïtat.

Si s'introdueixen els conceptes d'innovació, de reflexió, de canvi i de millora de les pràctiques docents (termes definits i analitzats per autors com Ainscow, 1994; Rudduck, 2001;...), és important matisar-los i tenir present el concepte de procés. Aquest és un aprenentatge present al llarg del camí viscut, ja que, tal i com ens diu Fullan (1993), es pot començar a parlar de canvi i de recollir els fruits sembrats, una vegada han passat, com a mínim, cinc anys. Llavors, és atrevit parlar de canvi quan només es duen dos anys de convivència en un grup de formació, però al llarg de la investigació es fa referència a tots aquells esglaons que es van pujant cap a l'assoliment de les fites establertes a l'inici de l'estudi. Passes que, encara ara, es van donant i que seran les que permetran, en un futur, parlar de canvi com a fet consumat.

El que s'ha evidenciat durant l'experiència en el centre és la importància de formar **actituds positives cap al canvi**, més que mostrar o assajar estratègies innovadores. Promoure la reflexió i el treball col·laboratiu, duu a ençatar la necessitat de recerca, d'anhel d'investigar la pròpia pràctica per tal de viure-la com un repte constant i no com a una «batalla perduda» per la manca de recursos, de temps, o de reconeixement social. A més, promou la necessitat de compartir les noves experiències expressant els obstacles i també els resultats obtinguts amb l'alumnat. Aquest és un element de motivació que funciona, tal i com s'ha explicat abans, en forma de cercle, de retroalimentació entre els diferents protagonistes.

Molt en la línia del que s'acaba d'exposar, Gimeno Sacristán (1994) aconsella a tot/a mestre/a que viu l'estrena d'una reforma, que intenti:

- pensar que els problemes i reptes són els mateixos de sempre (interessar l'alumnat, apropar-lo al coneixement i la cultura de manera atractiva...);
- que l'alumnat llegeixi molt i aprofiti tots els materials que són a l'abast, sense limitar-se al llibre de text;
- que inverteixi més temps a ensenyar que a avaluar i corregir;

- que lluiti per les relacions humanes dins l'aula;
- que s'organitzi en el centre per a poder reflexionar sobre les pràctiques;
- que pensi amb allò que fa i demandi una formació digna;
- que llegeixi el que pugui sobre allò que altres docents fan a altres llocs;
- que llegeixi literatura i vegi bon cinema.

De l'apropament a les famílies amb fill/es amb DA escolaritzats en el centre s'aprèn...

Les famílies de l'alumnat que a l'escola són considerats com a alumnat amb NEE ens ensenyen que hi ha una gran necessitat de parlar amb algú sobre les mancances i capacitats del seu infant. Cal dir que estan molt agraïdes amb l'escola i que assumeixen un grau de responsabilitat pel que fa a l'educació de l'infant. Per altra banda, es posa de manifest la gran correlació existent entre dificultats en el context familiar (manca de recursos econòmics, desestructuració familiar, malalties i/o problemes associats...) i les dificultats que presenten els infants a l'hora d'aprendre.

Aquesta és la gran demanada que fan les famílies: la necessitat de poder comptar amb recursos personals (psicòlegs/es, logopedes, mestres, orientadors/es...), així com poder tenir més temps per dedicar-se a l'educació dels seus/de les seves fills/es.

De l'anàlisi del rol d'orientadora en el centre s'aprèn...

Per altra banda, la definició dels rols i marcar els espais de cada una de les participants dins l'estudi, ens serveix per fer-ne una anàlisi acurada d'un dels perfils professionals que més interessava descobrir: el **rol de l'orientadora**, ja que per a les alumnes en pràctiques els havia de servir de model a adoptar per al seu futur professional. En aquest sentit, es considera inicialment, quan s'oferta aquest tipus de pràctiques, que observar com es va creant el departament d'orientació en un centre sense cap tradició, esdevé un privilegi. Malgrat aquestes il·lusions prèvies, la realitat que defineix i que condiciona el desenvolupament funcional de les tasques que són responsabilitat de l'orientador/a en el centre fou prou distinta. Així, la **necessitat de complaure** per mor de la manca de

tradició d'aquesta figura a l'escola, es veu com a un factor determinant a l'hora de dur a terme les funcions que s'assignen al perfil professional del psicopedagog.

Tasques de coordinació, de reflexió, de formació... són substituïdes per la passació de proves per mesurar el quocient d'intel·ligència de l'alumnat considerat com a possible candidat a pertànyer al programa d'integració. Tal i com hem explicat en apartats anteriors, la demanda de l'administració pesa més que el compromís de l'orientadora vers les funcions que ha de desenvolupar com a professional, ja que és l'exigència externa la que s'assumeix com a avaluadora de la qualitat del centre. A més, cal afegir que, quan s'ha de lluitar per a mantenir el lloc de treball, esdevé secundari qualsevol altre compromís professional i funció que es té assignat.

Tal i com expliquen Hanco (1993) i Ainscow (1994) el model de suport no pot centrar-se únicament a atendre individualment l'alumnat, sinó que ha de ser un recurs a disposició de qualsevol membre de l'escola. Llavors, és important expressar la necessitat evidenciada en la pràctica de reconvertir la figura de l'orientador/a en un equip de suport al professorat i al centre. S'observa la impossibilitat que una sola figura pugui assumir la quantitat de funcions que són assignades a aquest perfil professional.

De la relació entre les institucions administratives amb l'escola s'aprèn...

En relació a l'abans esmentat, i tenint en compte que autors com Wang (1995); Gimeno Sacristán (1994) posen com a condició indispensable per a qualsevol iniciativa educativa comptar amb el **suport administratiu**, cal anotar que un dels primers aprenentatges assolits en el centre fou la distància entre el que demanden les institucions i la realitat i les necessitats de la pràctica de les escoles. «Els administradors prefereixen, normalment, exercir un gran control, enlloc de donar una gran confiança» (Heardgraves, 1995, 91)

Aquest allunyament desorienta les decisions que s'han de prendre a nivell de centre pel que fa a les mesures que s'han d'adoptar, entre d'altres, per atendre la diversitat.

És palesa la manca de comunicació i coordinació entre les teories i/o el coneixement educatiu que es genera i les institucions que intenten executar els programes dissenyats

segons els principis que fonamenten la legislació vigent. Un dels fets que més evidencia aquest distanciament és l'exigència constant de justificar els recursos destinats a atendre les NEE. Aquesta constant pressió que s'exerceix té conseqüències perilloses en els infants, ja que són ells qui realment paguen car haver de disposar dels recursos que necessiten. És clar que la moneda de canvi, en el cas de l'alumnat amb NEE, és l'etiquetatge al llarg de tota la seva història acadèmica, del qual no importa especificar les seves conseqüències.

Cruets afirmacions com les anteriors són les que ens ensenyen a veure que si no hi ha una línia d'intervenció comuna entre tots els/les participants del procés educatiu, és fàcil que les incoherències i les passes enrere siguin constants en el dia a dia.

..., la política ha de procurar les condicions perquè es canviï. Amb aquest intervencionisme, al professor se'l tracta com a un menor d'edat, professionalment parlant. Si és cert que necessita ajuda i formació, són altres coses que s'han de tocar i no s'han tocat. Amb un exemple: no és propi de la política teoritzar sobre el professor com a investigador, com ha de fer un projecte curricular, propagar el constructivisme, o dir que s'han de fer ACIs, sinó posar condicions per fer-ho. Però això és més car i conflictiu. (Gimeno Sacristán, 1994, 81)

De les pràctiques desenvolupades per les alumnes de Psicopedagogia s'aprèn...

Per tal d'acabar amb les conclusions generals d'aquesta part de l'estudi, és important presentar els aprenentatges assolits per **les alumnes en pràctiques**, els quals es poden resumir amb les seves pròpies valoracions, resumides i presentades en el Simposi Internacional de Canvi i Innovació Educativa:

"En primer lloc i com a punt més important volem destacar el treball en equip que ens possibilita dur a terme el model paral·lel plantejat. Un aprenentatge significatiu que creim que establirà i crearà la base del nostre model d'actuació en el desenvolupament futur de la nostra professió.

Una de les nostres funcions com a psicopedagogues serà donar resposta i atendre les necessitats que sorgeixen d'un alumnat i professorat divers i una de les estratègies que possibilita aquesta atenció a la diversitat és el treball en equip. Aquest model de treball dóna lloc a un enriquiment mutu, a una complementació dels nostres pensaments i reflexions, a disminuir les nostres ansietats, a desenvolupar la capacitat d'escolta, a

potenciar-nos i motivar-nos contínuament per a la consecució de les nostres aspiracions personals, així com els objectius compartits com a grup. En tot moment, després d'hores de reflexió conjunta i de compartir les experiències viscudes, vàrem apreciar i vàrem valorar el procés i el resultat del qual totes ens sentim part implicada.

Una eina que consideram molt important en el nostre treball, i bàsica per a la millora, és la reflexió. Amb ella pretenem analitzar les nostres actuacions i pensar en aquells aspectes que es poden millorar. El fet de treballar col·laborativament, les cinc practicants, juntament amb la tutora de manera contínua, ha donat lloc a una relació més directa i estreta que afavoreix molt el clima de treball, així com una relació d'amistat i companyonia, una experiència que mai no oblidarem. A part dels avantatges que pot suposar el treball en equip, en relació a la riquesa de les reflexions que sorgeixen entre un grup de persones que treballen de forma col·laborativa, aquest estil de treball assegura que es donin una sèrie de rols que afavoriran o enriquiran encara més totes aquelles intervencions que es portin a terme. Alguns dels rols clàssics que es garanteixen en el nostre cas concret de treball en equip són: animar, facilitar la comunicació, disminuir la tensió, sintetitzar, donar i demanar informació, controlar el temps,... Una altre avantatge que volem ressaltar és el fet que, des d'aquest model, el nostre rol en el centre deixa de ser únicament d'aprenents per convertir-nos en elements de canvi, de millora de la pràctica educativa, gràcies a la tutorització i coordinació contínua de la professora de la universitat. Aquest feed-back entre la teoria i la pràctica permet reflexionar i generar conflictes cognitius sobre aquesta dicotomia, la qual cosa afavoreix un aprenentatge més significatiu de les assignatures del segon curs de Psicopedagogia. A més, un altre punt a favor del model de tutorització contínua és el de l'oportunitat de realitzar investigacions qualitatives de la pràctica docent.

Per altra banda, a l'hora de valorar els aspectes negatius del model alternatiu que avui presentam, ens hem trobat amb problemes, ja que aquests són escassos: és un model que necessita una predisposició i interès cap al treball en equip i creure en els avantatges d'aquesta dinàmica; implica més temps per a la coordinació i planificació conjunta, aspecte no contemplat en l'horari. En el nostre cas, l'únic desavantatge oposat és que per poder desenvolupar aquest model de pràctiques de manera adequada (tasques de coordinació, reunions de formació, CCP,...), ha estat necessari perdre classes i prioritzar les pràctiques davant altres responsabilitats.

Com a reflexió final, creim que, una vegada que es treballa en grup, difícilment es tornarà a treballar de forma individual. Aquesta experiència que ens ha possibilitat conèixer els avantatges del treball en equip, si es fa extensiva a tot l'alumnat que cursa les pràctiques, assegurarà el futur treball en col·laboració dins els centres educatius i, fins i tot entre diferents centres (xarxes de connexió, comunicació, coordinació,... entre els distints professionals de l'educació).

Propostes de millora per a la programació del practicum de segon curs de Psicopedagogia:

- Equip de treball tutorizat per un professor de la universitat en cada centre de pràctiques
- Formar un equip de treball entre l'alumnat en pràctiques, l'orientador/a del centre i el/la professor/a de la universitat.
- Realitzar reunions de coordinació entre els membres de l'equip contemplades en l'horari.
- Tenir en compte les opinions i idees de l'alumnat en pràctiques, amb la finalitat d'afavorir l'autonomia i confiança en les pròpies capacitats.
- Major flexibilització de les nostres funcions com a practicants, sense simplificar-ho únicament a la reproducció del model de treball del DO del centre on es realitzen les pràctiques i tenir l'oportunitat d'introduir propostes de millora, amb la contínua supervisió del/de la tutor/a de la universitat.
- Tenir l'oportunitat, si interessa a tots els membres de l'equip, de participar en alguna investigació.
- Mantenir reunions/xerrades periòdiques amb tot l'alumnat en pràctiques amb la finalitat de compartir experiències i conèixer altres formes d'actuació per enriquir-nos mútuament " (Busquets, Mascaró, Ramon, Vila i Villalobos, 2000. *Una experiència innovadora del practicum II de Psicopedagogia*. Comunicació presentada en el Simposi d'itineraris de canvi en l'educació. Barcelona)

Entre moltes altres conclusions a les quals es pot arribar amb la lectura de les paraules anteriors, és bàsica la que afirma cal millorar les pràctiques dels estudis universitaris, per mor de la importància que tenen a l'hora de formar actituds professionals adients per al desenvolupament de la futura tasca laboral. I més, si es parla de professionals que treballen amb l'educació.

Tot i amb això, es vol palesar la idea de no ser partidaris que sols es financiiïn investigacions i experiències arrelades a la pràctica vigent, sinó també que treballin per a la realitat possible, perquè la intenció no és posar en entredit la utilitat de la teoria, ja que en principi és la clau que s'empra per obrir aquelles portes que, per a nosaltres, inicialment no tenen pany.

És per tot l'exposat que, durant l'estada a l'escola, es va aprendre:

- Que, tal i com ens obliga la **metodologia de caire qualitatiu**, cal viure «in situ» la realitat educativa que es pretén analitzar, per tal d'apropar els referents teòrics a la pràctica diària del professorat.
- Que la **intervenció amb l'alumnat amb DA** pot ser el punt de partida d'un procés de reflexió i millora de les pràctiques docents.
- Que cal posar en marxa totes aquelles estratègies que ens duguin a conèixer les relacions entre les participants de l'estudi, abans d'intentar qualsevol procés de **formació en grup**.
- Que els moments crítics no s'han d'evitar, sinó que cal fer-los brotar, sempre amb l'objectiu que serveixin per créixer.
- Que és bàsic el suport del grup per començar a creure que individualment es fan prou coses positives.
- Que s'han d'introduir innovacions, sempre partint del que ja es fa dins les aules i remarquant, constantment, que es parteix amb un fonament prou sòlid.
- Que és la part afectiva de les **actituds** allò que cal alimentar per facilitar els processos de canvi i donar-los un caire més profund.
- Que les **famílies** són part de la comunitat escolar i, com a tal, s'ha d'analitzar el tema de la participació de la família a l'escola, no en termes de «relació escola-família», sinó entendre i establir les passes per a convertir la famílies en una peça clau i activa en el desenvolupament de les dinàmiques escolars.
- Que és funció de l'**orientadora** dinamitzar els processos de reflexió, de coordinació, de formació i de canvi d'actituds.
- Que es pot emprar com una possibilitat per a intervenir dins els centres i aportar-los un recurs més, el fet que obrin les portes a la universitat perquè l'alumnat dugui a terme **els crèdits pràctics** de les assignatures que componen la seva formació inicial. És a dir, es pot emprar la formació inicial de l'alumnat per fer formació permanent, i en el lloc de treball, dels docents.

- Que si es pretén que els docents siguin professionals compromesos i reflexius, per tal que fomentin l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, és important que se'ls apropi la teoria a la seva realitat. És a dir, és bàsic que els docents i investigadors/es universitaris/àries també siguin professionals compromesos amb la pràctica educativa i així iniciar un cercle on la **interacció teoria-pràctica** sigui l'element de reflexió que faci evolucionar l'educació.

- Que atendre la diversitat passa per descentrar-se de les dificultats d'aprenentatge per passar a parlar en termes de formació, d'organització escolar, de reflexió conjunta, de treball col·laboratiu..., del **procés d'ensenyament-aprenentatge** que es duu diàriament dins els centres escolars.

C. INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA

C. ÍNDEX INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA

0. INTRODUCCIÓ

1. OBJECTIUS

2. METODOLOGIA

2.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

2.2. PROCEDIMENT DEL MOSTREIG

2.3. INSTRUMENT

2.4. ANÀLISI DE LES DADES

3. RESULTATS

3.1. DESCRIPTIUS

3.2. RELACIONALS

3.2.1. Les dificultats d'aprenentatge de la lectura, de l'escriptura i de les matemàtiques en relació a :

Les variables contextuals

Les variables sociodemogràfiques

Les variables del centre escolar

Les variables sobre el subjecte amb DA

Les variables del context familiar

3.2.2. El nivell de consciència de les famílies vers la DA en relació a:

Les variables contextuals

Les variables sociodemogràfiques

Les variables del centre escolar

Les variables sobre el subjecte amb DA

Les variables del context familiar

3.2.3. Relació del que fan actualment les famílies per atendre les DA dels infants amb:

Les variables contextuals

Les variables sociodemogràfiques

Les variables del centre escolar

Les variables sobre el subjecte amb DA

Les variables del context familiar

3.2.4. Coneixement de les famílies sobre la intervenció amb les DA en el centre, en relació a:

Les variables contextuals

Les variables sociodemogràfiques

Les variables del centre escolar

Les variables sobre el subjecte amb DA

Les variables del context familiar

4. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI QUANTITATIVA

0. INTRODUCCIÓ

La importància del context en el procés d'ensenyament-aprenentatge, és una de les idees constants d'aquest estudi. Per tal motiu, esdevé imprescindible dedicar unes pàgines a l'anàlisi de la realitat que viuen les famílies dels alumnes amb DA, amb l'objectiu d'esbrinar què és allò que fan, què pensen i, sobretot, què necessiten per intervenir adientment en el procés d'aprenentatge dels seus infants.

Resulta molt complicat arribar a entendre i analitzar la realitat tan diversa que viu l'alumnat i les seves famílies, tots els alumnes, i també els que presenten DA. A més, a aquesta dificultat s'hi afegeix la d'accedir a les famílies d'una població que no ha estat diagnosticada prèviament. Llavors, es converteix en un repte només el fet d'arribar, d'apropar-nos a aquest col·lectiu.

Amb molts dubtes sobre si podríem accedir realment a les famílies dels alumnes amb DA, ens marcàrem els següents objectius.

1. OBJECTIUS

L'**objectiu general** d'aquesta part de l'estudi és analitzar i descriure la realitat de les famílies amb infants que presenten DA escolaritzats en els centres de primària de les Illes Balears.

Més específicament, pretenem:

- Esbrinar el grau de coneixement dels recursos dels centres que tenen les famílies amb fills que presenten DA.
- Detectar les necessitats de les famílies amb fills que presenten DA.
- Escatir quines són les expectatives i preocupacions dels pares i mares dels alumnes amb DA vers el seu procés d'aprenentatge futur.
- Esbrinar el nivell de consciència i el coneixement concret de la dificultat de l'infant.
- Identificar les variables que condicionen el nivell de consciència que tenen els pares i les mares vers les DA dels infants.
- Descriure allò que han fet i que fan actualment les famílies per tal de donar resposta a les DA dels seus infants.
- Determinar les variables que es relacionen i condicionen el tipus de DA.
- Detectar quins són els factors dels quals depèn el coneixement que tenen les famílies sobre intervenció que es duu a terme amb les DA dins els centres.

2. METODOLOGIA

2.1. L'ENFOCAMENT METODOLÒGIC

Per assolir els objectius que ens proposam en relació a l'anàlisi del context sociofamiliar dels alumnes amb DA, pensam que és interessant arribar a tenir una visió panoràmica de la realitat de les famílies dels alumnes amb DA de la nostra comunitat autònoma. Per tal motiu, esdevé adient l'ús d'un tipus de metodologia de caire quantitatiu que permeti arribar a descriure i analitzar les necessitats, les expectatives, el nivell de coneixement de la DA de l'infant..., de les famílies que estan en aquesta situació a les nostres illes .

Segons Cohen i Manion (1990), l'enquesta és el mètode que ens permet descriure la natura de les condicions existents; identificar les normes o patrons entre els quals es poden comparar les condicions existents; o determinar les relacions que existeixen entre fets específics. Pel motiu abans exposat, intentar establir certa coherència entre el propòsit marcat i la metodologia a emprar, ens va dur a seleccionar l'enquesta com a mètode per a descriure la realitat que viuen les famílies dels alumnes amb DA.

Són moltes les eines o tècniques que es poden fer servir per enquestar (qüestionaris, entrevistes...). En el nostre cas, és l'entrevista estructurada i/o dirigida, anomenada també entrevista d'investigació, on els ítems oberts són els que predominen al llarg de l'eina. Consideram ítems oberts a aquells que subministren un marc de referència per a les contestacions dels informants, i posen un mínim de restricció sobre les contestacions i la seva expressió (Kerlinger, 1970; citat a Cohen i Manion, 1990).

Amb la intenció de minimitzar la parcialitat i assolir la major validesa possible intentàrem tenir cura en la formulació clara i precisa de les preguntes, fer que les preguntes s'ajustassin al màxim als objectius de l'estudi i dur a terme un procés d'ensinistrament conjunt de les entrevistadores.

2.2. PROCEDIMENT DEL MOSTREIG

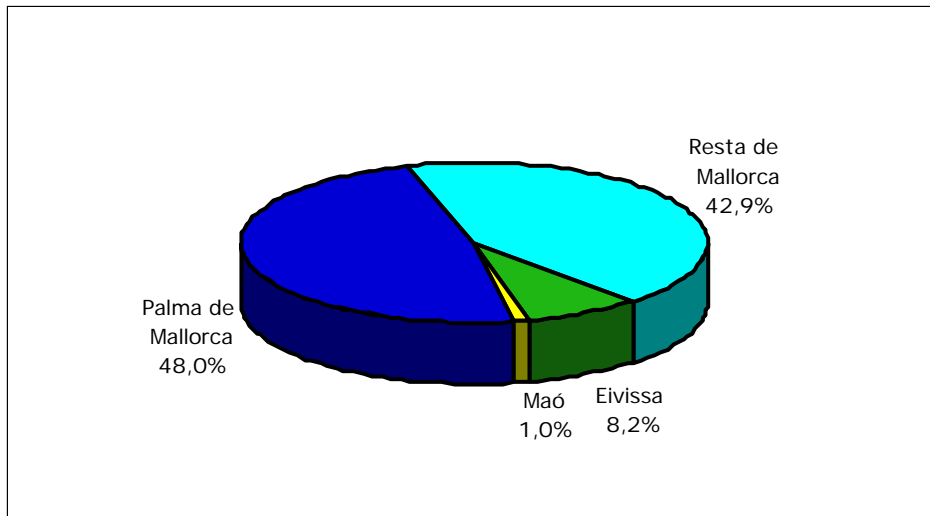
La primera passa que es va donar fou la d'establir un primer contacte amb tots els centres d'educació primària de les Illes Balears a través d'una carta adreçada a l'equip directiu de l'etapa en qüestió (Annex 1 qt). Així, s'explicaven els objectius de la investigació i la manera amb la qual podien col·laborar per tal que aquest estudi es pogués dur a terme. Es tractava de facilitar el número de telèfon de les famílies que tenien fills que presentaven DA, sempre amb el permís previ del pare i de la mare de l'infant, amb la intenció de poder passar l'entrevista elaborada (Annex 2 qt). Molt conscient que era una tasca no exempta de dificultats, ja que no és un col·lectiu d'alumnes diagnosticats, i que, segons la normativa (L.O. 15/1999 de 13 de desembre, BOE del 14), no està permès facilitar les dades personals dels alumnes escolaritzats en els centres sense una acreditació, decidírem engrescar-nos en el repte.

La circular s'envià als 227 centres de primària de les Illes Balears, dels quals 20 contestaren a la convocatòria. D'aquests 20 centres no tots optaren per col·laborar, ja que només 13 centres ens feren arribar el llistat de telèfons que sol·licitàvem.

Els centres que contestaren amb els llistats són: C.P. Ca'n Pastilla- Palma; C.P. Ca'n Guerxo-Eivissa; C.P. Colònia de Sant Jordi-Ses Salines; C.C. La Salle-Maó; CEIP Juníper Serra-Petra; C.P. Ses Roques- Caimari; C.P Son Juny-Sant Joan; C.P. Mestre Guillem Galmés-Sant Llorenç des Cardassar; C.C. Es Liceu-Palma; C.C. La Salle-Inca; C.C. La Salle-Manacor; C.C. Sagrat Cor-Palma; C.C. Sta. Mònica-Palma.

A la següent gràfica es mostra com es distribueixen els centres participants, per localitat i illa amb els següents percentatges:

1. Palma 48%,
2. Pobles de Mallorca 42.9%,
3. Eivissa: Eivissa 8.2%,
4. Pobles d'Eivissa 0.0%
5. Maó 1.0%.



Les respostes foren tan diverses que ens feren dubtar d'haver enviat a totes les escoles el mateix escrit. A més dels 13 centres que, directament, ens feren arribar el número de telèfon i algun nom de contacte, hi hagué mares i pares que telefonaren personalment, així com també professionals dels centres (directors/es, caps d'estudi, mestres..) que ens responien per telèfon una vegada rebuda la carta. Com podeu veure a l'annex, es demanava que en el llistat que ens facilitassin només hi constassin el curs, el nombre de telèfon i algun nom de contacte, de l'alumnat que complís les condicions de:

- tenir dificultats per llegir, escriure o operar matemàticament;
- que aquestes dificultats no fossin causades per problemes de conducta, ni per dèficits sensorials, ni pel fet de pertànyer a altres ètnies o cultures;
- i, per últim, que el quocient intel·lectual no fou inferior a l'índex considerat com a normal "normal"

Cal dir que el primer centre que ens va contestar no fou gaire motivador ja que ens comunicaren la seva indignació en rebre la proposta, perquè els semblava "immoral" facilitar aquest tipus d'informació. La resta de respostes foren diferents i des d'una actitud més cordial i col·laboradora. N'hem recollit alguns exemples:

«Ens podríeu facilitar una circular per enviar als pares i mares on s'expliqui el procés d'investigació que estau duent a terme, amb la intenció que s'adhereixin a facilitar les dades»

«Seria important pel centre poder gaudir de la vostra presència a l'escola per explicar a les famílies què són les DA i com es poden treballar a casa. Així pensam serà més fàcil que després contestin a les preguntes de l'entrevista»

«No ens és possible facilitar aquest tipus d'informació, però enviarem el nombre d'alumnes amb DA que tenen en el centre»

«No és possible facilitar les dades, però estam interessats a parlar-ne més»

«Vàrem estudiar la proposta i consideràrem que són alumnes atesos pel centre»

Així mateix, alguns centres ens feren arribar textos, via fax o e-mail, amb les següents respostes:

«Havent rebut el teu fax, et comunic que a aquest centre no hi ha cap alumne que presenti les característiques contemplades en els tres supòsits».

«La direcció del col·legi està al corrent de la carta que informa de la línia d'investigació per a la detecció de les necessitats de les famílies amb infants amb DA. Li comunicam que ens posarem en contacte amb les famílies que es vulguin adherir a la línia i que estiguin disposades a facilitar les dades que ens demanen. Una vegada s'hagi fet aquest procés podrem posar-nos en contacte amb aquest departament».

Una vegada passada aquesta etapa d'inseguretats, de no saber si ens contestaria algú, si realment era una curolla personal o responia a la demanda d'ajuda d'un col·lectiu de famílies amb necessitats comunes..., redefinírem l'entrevista amb la finalitat de centrar les preguntes en els aspectes que consideràvem més importants.

L'elaboració de l'eina de recollida d'informació sorgí després d'haver estat aprofundint en la realitat de quatre famílies (concretament a través de parlar amb les mares) del centre on hem estat duent a terme l'estudi de camp. Malgrat aquesta primera passa, l'eina després ha estat objecte de modificacions, per tal de concretar més la informació que es pretenia recollir i analitzar.

Les entrevistadores ens reunírem per assajar la manera que consideràvem més adient de formular les preguntes als pares i mares dels alumnes amb DA. Totes érem molt conscients que parlar de les dificultats dels fills, sempre resulta dolorós o, almenys, costa expressar i explicar certs aspectes de la situació familiar. Llavors, ens posàrem com a principis a tenir molt en compte durant el contacte amb les famílies, el respecte a

les seves idees, sentiments i decisions, la claredat en les preguntes, la dedicació sense pressions quan ens estaven expressant la necessitat de parlar amb algú sobre el tema i, per últim, intentar obrir un canal de comunicació al qual es pogués recórrer quan es necessitàs.

A l'entrevista se'ls informava, primerament, de la confidencialitat de les dades, de la finalitat de la investigació i de l'ús que se'n volia fer de les dades recollides, amb l'objectiu d'aconseguir la màxima col·laboració i sinceritat possible.

De fet, els principis que intentàrem tenir en compte feren el seu efecte, ja que la durada mitjana de les entrevistes fou de 20'25'' i de les 97 famílies amb les que vàrem poder establir contacte, cap d'elles es negà a respondre les preguntes formulades.

Per acabar amb aquest apartat, presentam, de forma esquemàtica el que realment conforma la mostra a la qual hem pogut accedir i recordam, de bell nou el referent a tenir en compte per a la lectura dels resultats i conclusions:

«Quan el mostreig no és aleatori, els resultats obtinguts amb el mètode d'enquesta podran descriure o explicar el succeït en una situació determinada, però no podran extrapolar-se els resultats a tota la població (...). Aquest mostreig es denomina incidental o accidental...» Buenda; Colás i Hernández (1997, 143)

MOSTRA:

Àmbit: Comunitat Autònoma de les Illes Balears

Univers: (Famílies dels) alumnes d'educació primària de les Illes Balears que presenten dificultats d'aprenentatge.

Procediment del mostreig: Mostreig sense probabilitat, ja que es desconeix la probabilitat de selecció de la mostra. Els alumnes amb DA no són un col·lectiu prèviament diagnosticat.

Per tal motiu, s'empren els centres d'educació primària de les Illes Balears com a pont per accedir a les famílies d'alumnes que presenten DA. Es convida a col·laborar els 227

centres i rebem resposta de 20 escoles. Entre aquestes respostes ens envien 13 llistats amb els números de telèfon de 108 famílies, de les quals podem localitzar-ne 97.

Mostra: 97 famílies entrevistades.

2.3. L'INSTRUMENT

L'eina emprada per a la recollida d'informació sobre la realitat de les famílies d'alumnes amb DA va ser una entrevista telefònica elaborada a partir de la informació extreta de quatre famílies d'alumnes amb DA que ens explicaren, en profunditat, l'experiència viscuda. L'anàlisi qualitativa d'aquestes entrevistes ens va facilitar la tasca de formular preguntes obertes, però sempre amb un ventall limitat de possibles respostes. Altres fonts consultades foren les investigacions sobre família, duites a terme per (Osman, 1985, 1988),

L'instrument escollit sabem que, tot depenent de l'objectiu amb el qual s'empra, presenta certs avantatges i desavantatges que cal considerar. Segons Buendía (1997, 132)

l'entrevista telefònica:

- permet recollir informació de persones amb baix nivell cultural i incloure-hi les analfabetes
- permet conèixer l'estat d'ànim i l'ambient de l'entrevistat
- permet obtenir major informació que amb els qüestionaris, sobretot quan es tracten temes compromesos
- permet disminuir el risc de pèrdua que es té amb els qüestionaris

Tot i que presenta aquests avantatges, l'entrevista telefònica també consta d'una sèrie de limitacions com: el biaix que pot introduir l'entrevistador-a durant el desenvolupament de l'entrevista; no manté de forma tan evident l'anonimat; i requereix que els entrevistadors-es siguin experts, per tal que les dades recollides siguin el més fiable possible.

Sempre intentant tenir present les limitacions presentades, elaborarem i emprarem l'eina, tot seguint l'estructura següent.

L'instrument consta de diferents parts.

S'introdueix l'eina de recollida d'informació amb una sèrie de variables de caire contextual, amb l'objectiu d'ubicar les respostes que s'obtindran de les famílies amb fills que presenten DA: tipus de centre (concertat-públic); localitat; illa; durada de l'entrevista i qui és la persona que respon els interrogants formulats.

A continuació, hi figura un bloc de **DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES** on es recull l'edat del pare i de la mare, el curs i l'edat de l'alumnat amb DA, el número de germans, l'ordre que ocupa l'infant amb DA entre els germans, la professió, la formació acadèmica i professional i l'horari del pare i de la mare..., sempre centrant-nos en les persones que són actualment amb l'infant amb DA, així com també aquelles dades de la situació familiar que són considerades rellevants per a la persona que respon a l'entrevista. Cal dir que, en les situacions on la parella actual de la mare o del pare biològic assumeix el rol patern o matern, serà la informació de la parella actual la que farem servir per a l'anàlisi. Un altre aspecte que s'ha de considerar, en aquest primer bloc de dades, és que la classificació de les professions que s'ha decidit agafar com a referent és la "classificació nacional d'ocupacions 1994" (CON-94)

Tot seguit, es recullen les **DADES SOBRE ELS CENTRE ESCOLAR**. En aquest bloc de preguntes es presenten una sèrie d'interrogants sobre la valoració que les mares o els pares fan del centre on han decidit escolaritzar l'infant amb DA. També es recull el tipus de contacte i el nivell de coneixement que tenen les famílies sobre la intervenció en el centre amb les DA dels seus fills.

El següent bloc de preguntes fa referència a **LES DA DE L'INFANT**, amb l'objectiu de recollir la percepció que tenen les famílies de la DA, així com també les capacitats que destaquen dels seus propis fills.

LES DA A LA FAMÍLIA: les preocupacions o expectatives vers el futur del seus fills, què han fet des que se'ls va comunicar la DA del seu fill, com i qui els va informar sobre la DA, què necessiten, qui els va ajudar a cercar els recursos emprats, qui creuen que ha de finançar aquests recursos..., són les preguntes que formen aquest darrer bloc de l'entrevista.

2.4. ANÀLISI DE LES DADES

Abans d'entrar en el procés d'analitzar els resultats obtinguts, crearem una nova variable, la qual forma part del darrer bloc de preguntes de l'entrevista. És l'anomenada «Nivell de consciència de la DA del fill», la qual s'extreu a partir de la resposta sobre què els preocupa del futur del seu fill en relació al seu procés d'aprenentatge, i la pregunta sobre què fan actualment. Així, doncs, establim les següents categories d'anàlisi a partir de les fases per les quals les famílies passen a l'hora d'acceptar una dificultat, una malaltia i/o una deficiència dels infants, segons Bach (1980):

Quan a la pregunta sobre les expectatives i preocupacions contesten afirmativament a l'ítem 4:

" No em preocupa", i a més, expressen que "Actualment no feim res" pensam que es correspon amb un primer nivell de consciència. Aquest nivell es pot resumir amb la frase: «No tenim cap problema»

Si a la pregunta sobre les expectatives i preocupacions contesten afirmativament a l'ítem 4: " No em preocupa", però manifesten estar fent alguna cosa per atendre la DA de l'infant, pensam que es correspon amb un segon nivell de consciència. Aquest nivell és pot resumir amb la frase: «Sabem que hi ha un problema però no ho volem expressar»

Quan a la pregunta sobre les expectatives i preocupacions contesten negativament a l'ítem 4: " No em preocupa", i a més, expressen que "Actualment no feim res" pensam que es correspon amb un tercer nivell de consciència. Aquest nivell és pot resumir amb la frase: «Tenim un problema però no podem fer-hi front» (Consciència passiva)

I, per últim, Si a la pregunta sobre les expectatives i preocupacions contesten negativament a l'ítem 4: " No em preocupa", i manifesten estar fent alguna cosa per atendre la DA del fill-a, pensam que es correspon amb un darrer nivell de consciència. Aquest nivell es pot resumir amb la frase: «Sabem que hi ha un problema i intentam fer-hi front» (Consciència activa).

Una vegada recodificats els resultats per aquesta nova variable, ens disposarem a fer l'anàlisi del resultats obtinguts.

Hem de diferenciar dues fases en l'anàlisi de les dades:

La primera fase és purament descriptiva, tant pel que fa a les variables qualitatives com quantitatives. Aquest primer nivell d'anàlisi es presenta amb els índexs de localització, de variabilitat i de forma, a més de la descripció gràfica.

Pel que fa a la segona fase, és allà on es pretén establir una possible relació entre les categories establertes a l'instrument i les quatre variables considerades com els grans eixos de l'estudi (les DA, el nivell de coneixement de la intervenció en el centres, les expectatives i el nivell de consciència de les famílies). Per tal motiu, l'anàlisi s'ha duit a terme mitjançant l'SPSS 6.1 i s'ha centrat en la prova d'independència «ji-quadrat», ja que ens permet creuar variables qualitatives. El nivell de significació emprat a l'hora de considerar relacions entre variables ha estat el 5%, valor consensuat per la comunitat científica com a major risc admissible en una prova de significació. Així, els resultats inclouen l'estadístic «ji-quadrat» i el grau de significació, en el cas d'assumir un valor p menor que 0.05. Cal esmentar que, en els casos on la relació causal pot ser d'interès pel resultat obtingut amb l'índex Goodman & Kruskal Tau, aquest és inclòs i comentat com el nivell significació.

Tot i així, és important fer saber que, en la majoria de les ocasions, s'incompleixen els supòsits de la prova estadística. Llavors, les afirmacions presentades com a resultats no són mai en termes absoluts sinó troballes subjectes a la gran limitació de la qual n'és objecte el mostreig i la mostra seleccionada. Per tot això, l'ús de les proves de significació s'ha duit a terme únicament amb l'objectiu de descartar diferències per atzar.

Per acabar amb l'apartat d'anàlisi de les dades, cal recordar, una vegada més que:

L'estratègia preferida en ciència pel *camí de tornada* és el cos de coneixement que s'ha denominat inferència estadística. No és possible fer inferències estadístiques si la mostra no s'ha obtingut mitjançant un procediment aleatori. Rojas Tejada, A. ; Fernández Prados, J.S, Pérez Meléndez, C. (1999, 63)

3. RESULTATS

En aquest capítol es presenten els resultats extrets a partir de l'anàlisi de les dades recollides amb l'entrevista telefònica que es va passar a les famílies d'alumnes amb DA.

El capítol està estructurat en dos grans blocs: en el primer es presenten les dades de tipus descriptiu (3.1) i en el segon, les dades de caire relacional (3.2).

Les dades de caire descriptiu es presenten mitjançant gràfiques i un comentari sobre el més rellevant.

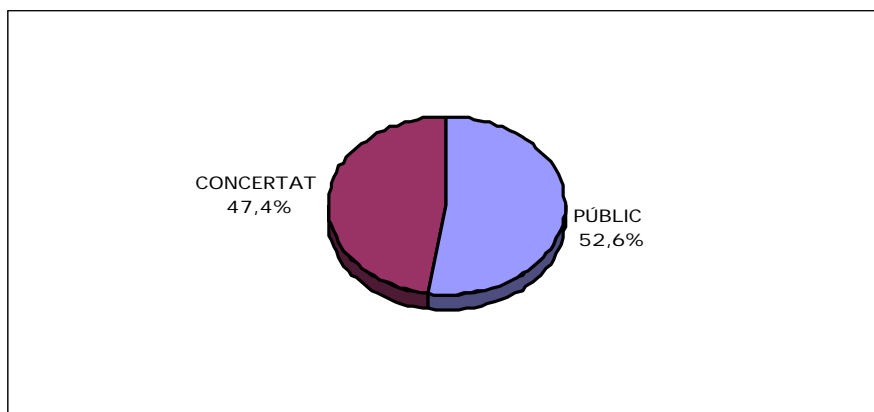
Per altra banda, els resultats relacionals són presentats en taules de doble entrada on es poden observar que les variables que han estat sotmeses a relació apareixen amb l'índex estadístic resultant, o bé amb les sigles "N.S." si no són estadísticament significatives les relacions entre ambdues variables.

Una vegada més, volem fer palesa la intenció descriptiva dels resultats centrats en una realitat molt concreta, llavors, intransferible a altres contextos sense un previ anàlisi i adaptació de l'eina de recollida d'informació i dels resultats extrets a partir d'aquesta.

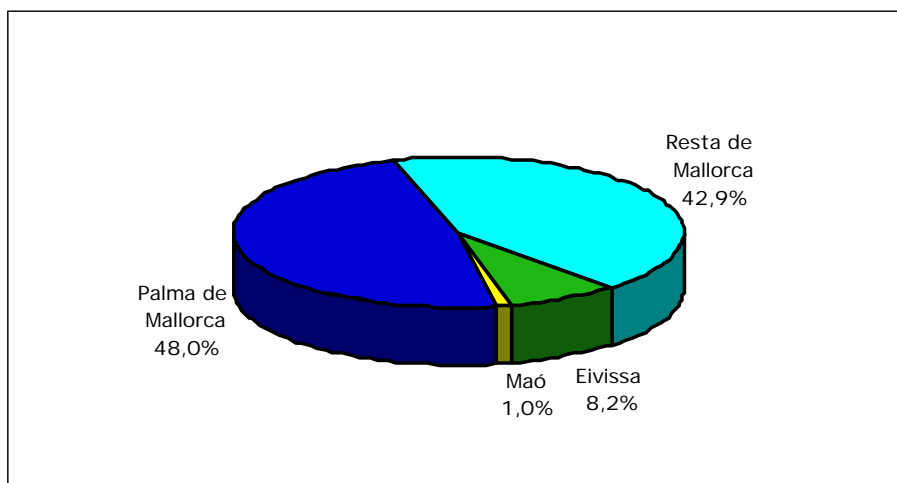
3. 1. RESULTATS DESCRIPTIUS

3.1.1. DADES CONTEXTUALS:

Tipus de centre que ha participat en la investigació

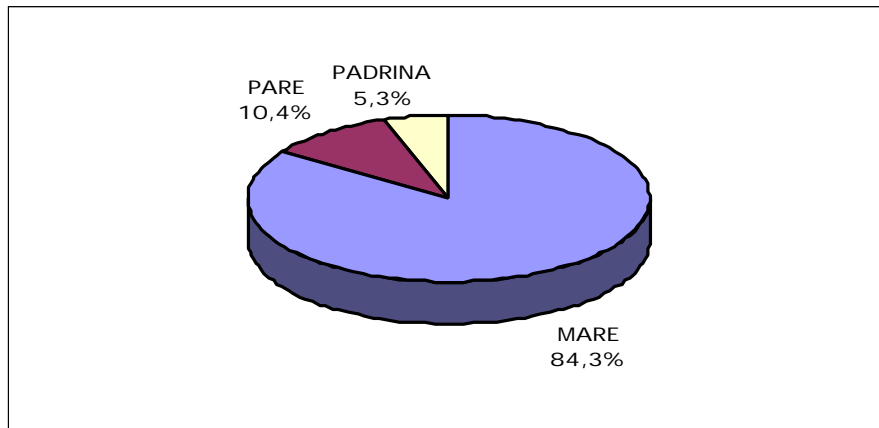


Localitat i illa dels centres que participen en la investigació



S'observa com la distribució dels centres participants, concertats i públics, és gairebé simètrica. Per altra banda, els centres que han participat en la investigació es localitzen majoritàriament a Mallorca i, concretament, a la ciutat de Palma (48%).

Qui respon a l'entrevista telefònica?

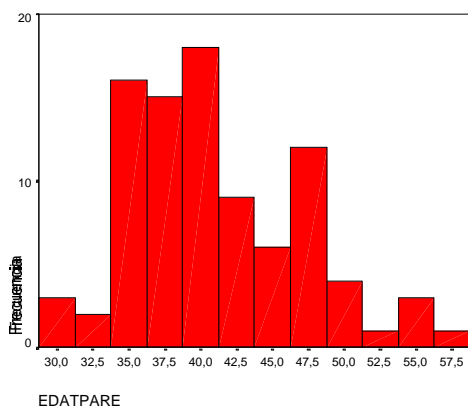


Aquest gràfic ens demostra que han estat les mares les que, en un percentatge més elevat (84,3%), han contestat les preguntes de l'entrevista telefònica.

3.1.2. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

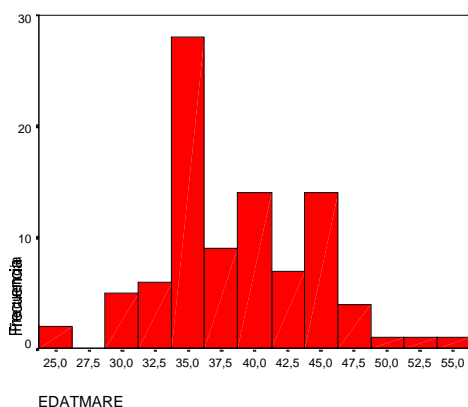
Edat pare

VÀLIDS	PERDUTS	MITJANA	MEDIANA	DESVIACIÓ TÍPICA	ASIMETRIA	CURTOSI
90	7	41,2111	41,0000	5,9991	554	101



Edat mare

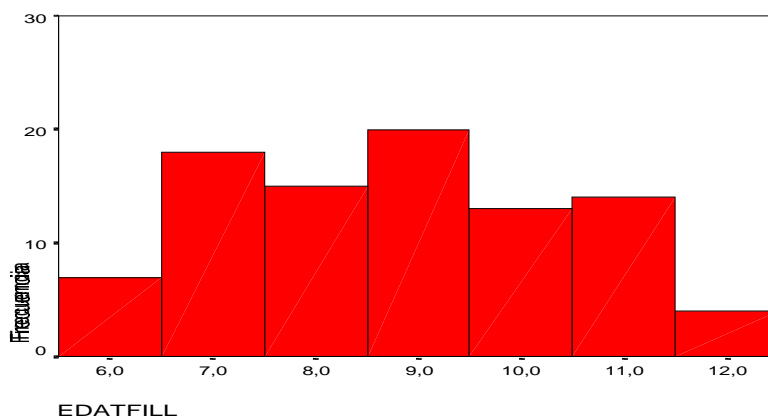
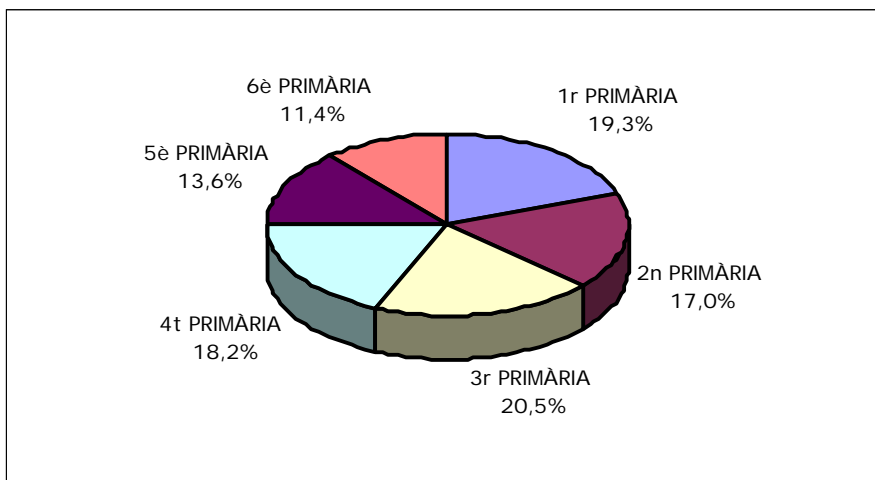
VÀLID S	PERDUTS	MITJANA	MEDIANA	DESVIACIÓ TÍPICA	ASIMETRIA	CURTOSI
92	5	38,4674	37,0000	5,5002	397	432



La mitjana d'edat dels pares de les famílies amb fills que presenten DA és de 41 anys. La mitjana d'edat de les mares és de 37 anys.

Edat fill-a amb DA

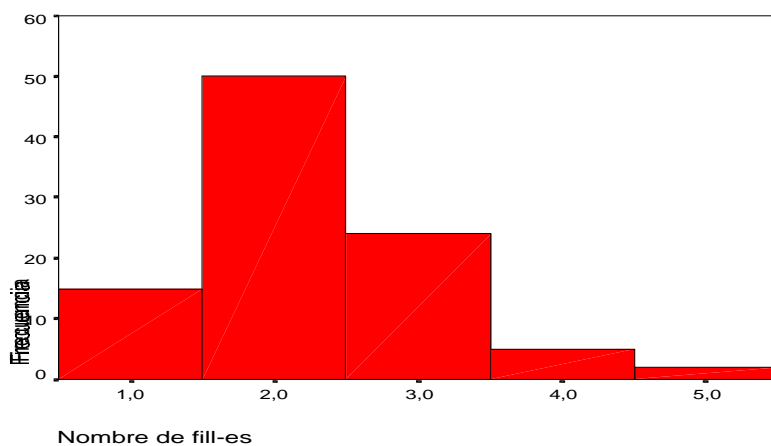
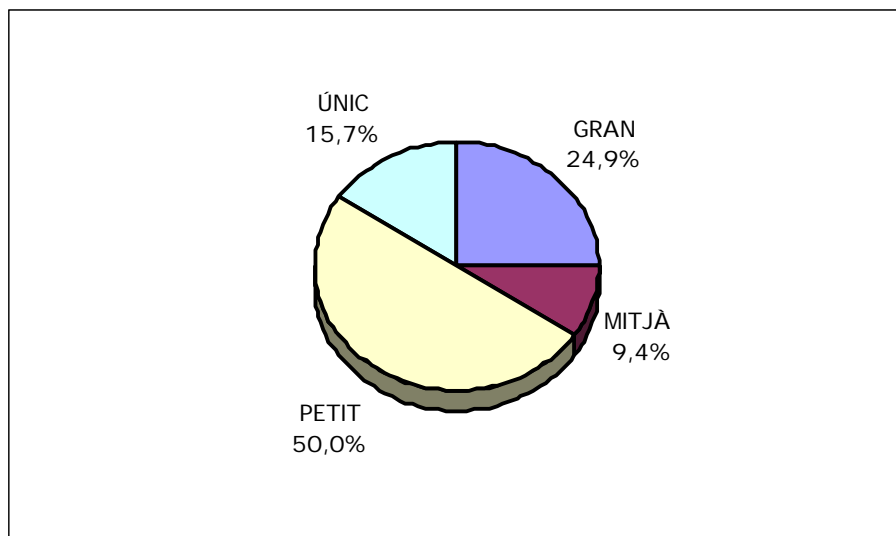
VÀLIDS	PERDUTS	MITJANA	MEDIAN A	DESVIA- CIÓ TÍPICA	ASIME- -TRIA	CURTOSI
91	6	8,7912	9,0000	1,6701	105	-964

**Curs de l'alumnat amb DA**

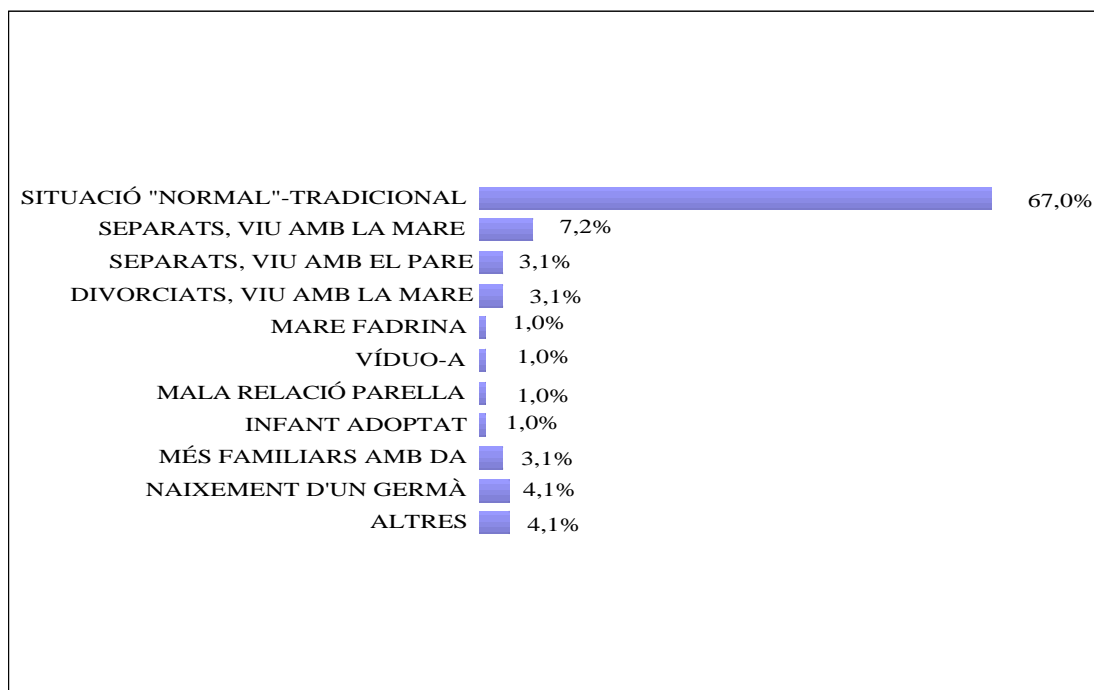
La mitjana d'edat dels infants que presenten DA és de 9 anys. La majoria dels alumnes que presenten DA cursen 3r de Primària.

Nombre de fill/es

VÀLIDS	PERDUTS	MITJANA	MEDIANA	DESVIA- CIÓ TÍPICA	ASIME- -TRIA	CURTOSI
96	1	2,2604	2,0000	0,8614	778	1052

**Ordre que ocupa l'alumne/a amb DA entre els/les germans/es**

Tal i com expressa el primer gràfic, el 50% de les famílies tenen 2 fills/es. Aquest percentatge coincideix amb l'ordre que ocupa l'infant amb DA entre els/les germans/es, ja que el 50% són els petits/es de la família.

Situació familiar

La situació familiar dels infants amb DA és majoritàriament tradicional, és a dir, tots els membres de la família viuen junts. Malgrat que aquesta situació sigui predominant, cal destacar que un 33% de les famílies conviuen en situacions diferents a la descrita.

Professió pare:

(Codificat segons la CON-94)

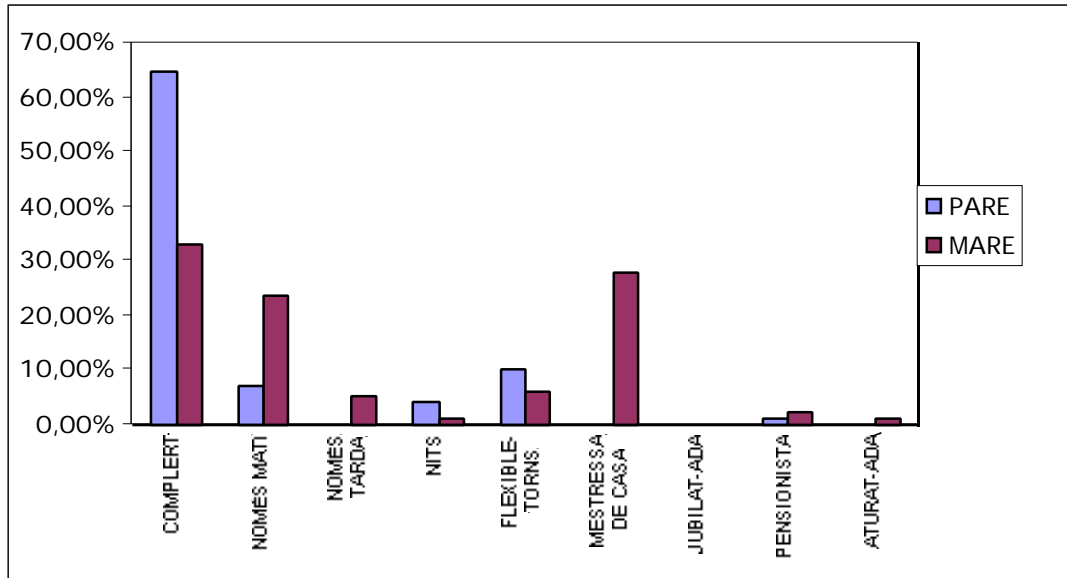
1. Direcció d'empreses i d'administració públiques	(2.1%)
2. Tècnics i professionals científics i intel·lectuals	(6.1%)
3. Tècnics i professionals de suport	(3.1%)
4. Empleats de tipus administratiu	(9.3%)
5. Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços	(26.8 %)
6. Treballadors qualificats en l'agricultura i en la pesca	(0.0%)
7. Artesans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció, la mineria, excepte els operadors d'instal·lacions i maquinària	(15.5%)
8. Operadors d'instal·lacions, maquinària i muntadors	(9.3%)
9. Treballadors no qualificats	(19.6%)
10. Mestressa de casa	(0.0%)
11. Pensionista	(3.1%)

Professió mare:

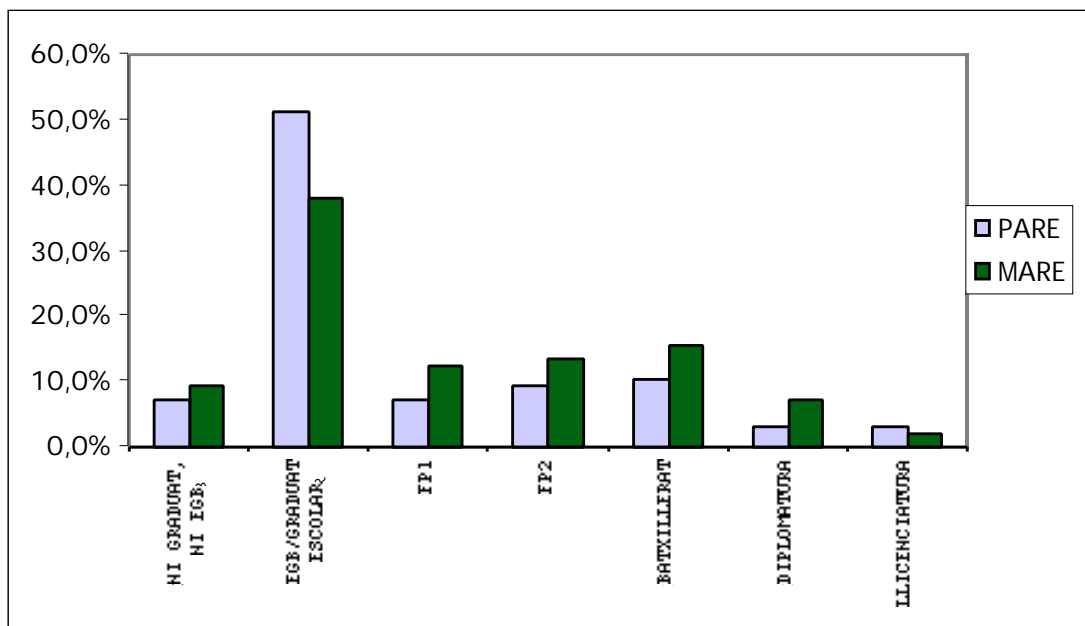
(Codificat segons la CON-94)

1. Direcció d'empreses i d'administració públiques	(1.0%)
2. Tècnics i professionals científics i intel·lectuals	(5.2%)
3. Tècnics i professionals de suport	(0.0%)
4. Empleats de tipus administratiu	(23.7%)
5. Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços	(23.7 %)
6. Treballadors qualificats en l'agricultura i en la pesca	(1.0%)
7. Artesans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció, la mineria, excepte els operadors d'instal·lacions i maquinària	(7.2%)
8. Operadors d'instal·lacions, maquinària i muntadors	(0.0%)
9. Treballadors no qualificats	(7.2%)
10. Mestressa de casa	(27.8%)
11. Pensionista	(2.1%)
12. Atur	(1.0%)

Com podem apreciar a les dades que ens aporten les taules anteriors, el percentatge més elevat de pares amb infants que presenten DA treballen en els serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços (26,8%). Amb un percentatge similar, la majoria de mares d'alumnes amb DA són mestresses de casa (27,8%).

Horari laboral pare _ Horari laboral mare

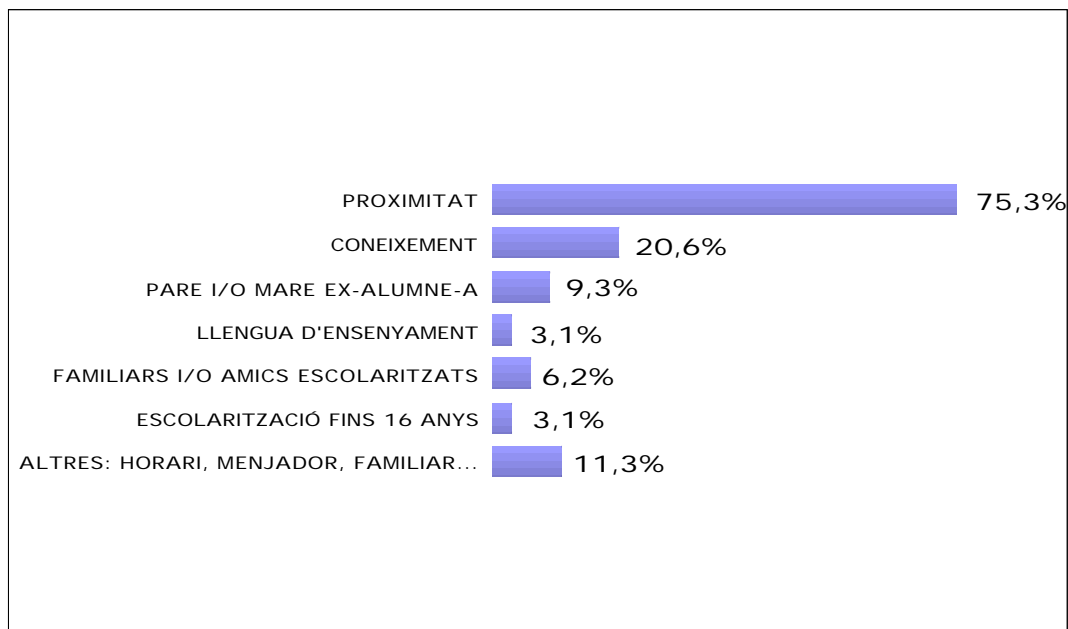
S'observa com un percentatge molt elevat dels pares dels infants que presenten DA tenen un horari laboral complet (64,9%). En canvi, sols la meitat de les mares (33%) dels alumnes amb DA tenen aquest mateix horari.

Formació acadèmica i professional pare _ Formació acadèmica i professional mare

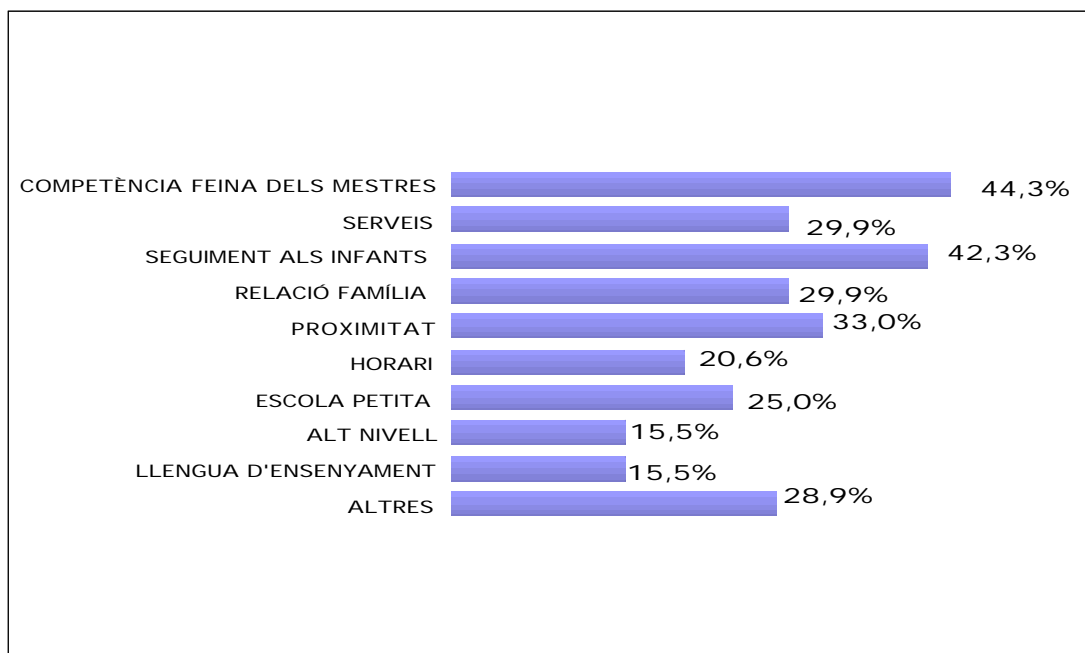
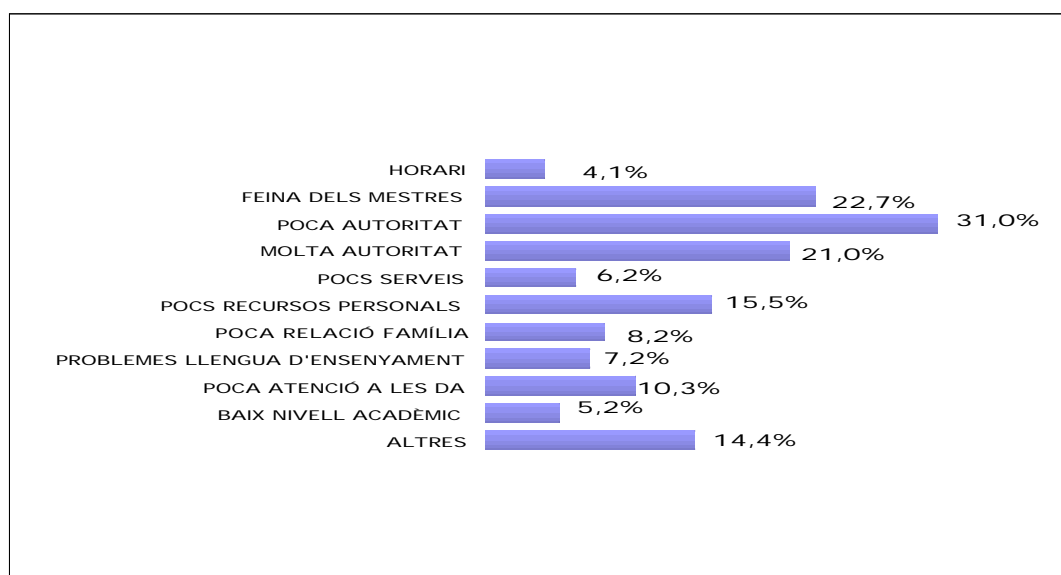
Com podem observar en la gràfica anterior més de la meitat dels pares que tenen infants amb DA tenen una formació acadèmica i/o professional igual o inferior a l'EGB o Graduat Escolar (58,7%). El percentatge de mares amb una formació igual o inferior a l'abans esmentada és lleugerament inferior al 50%. És important observar com el percentatge d'estudis superiors és més elevat en el col·lectiu de mares (50.5%) que en el de pares (33.0%)

3.1.3. DADES DEL CENTRE

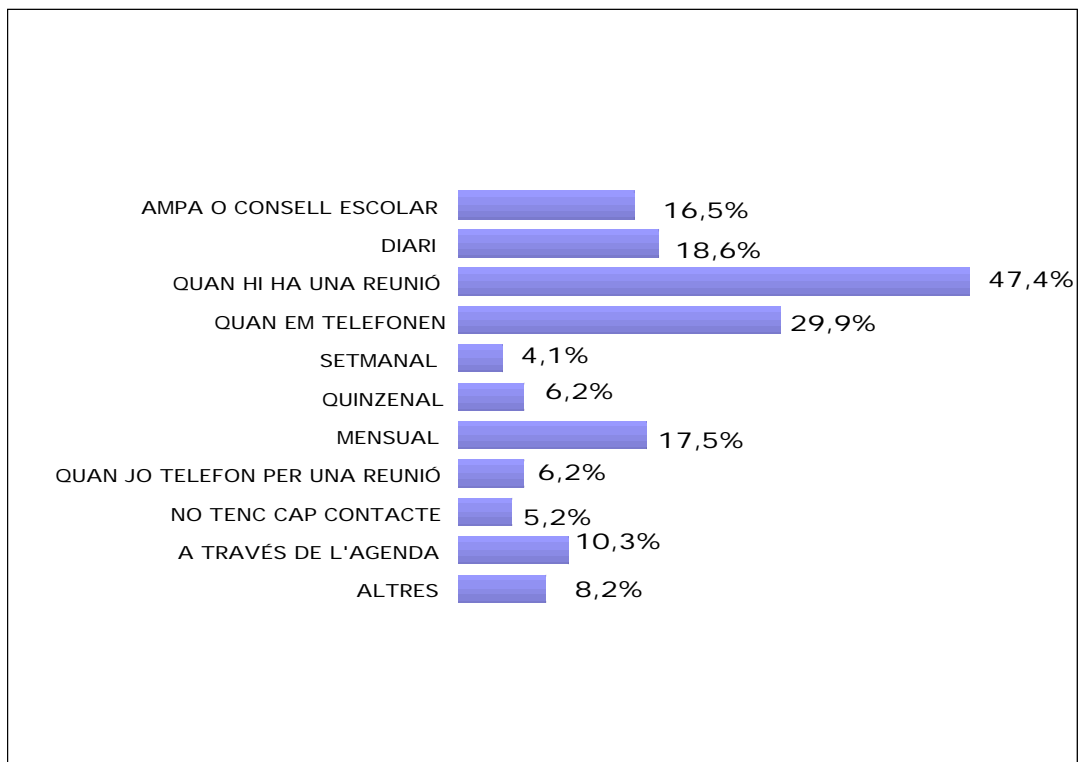
Per què varen triar aquest centre



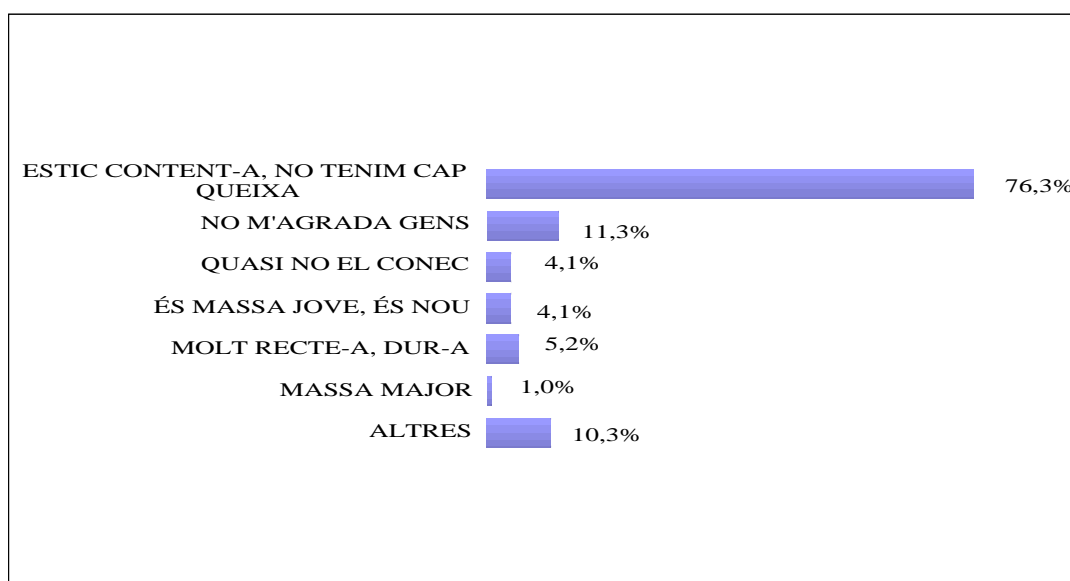
En un percentatge molt elevat (75,3%), la raó principal per la qual els pares i mares varen triar el centre on està escolaritzat el seu fill és la proximitat entre l'escola i el lloc on resideixen. També és destacable el percentatge obtingut de famílies que trien el centre escolar perquè coneixen el funcionament del centre (20.6%), ja que hi tenen altres fills/es escolaritzats i/o amics/gues que treballen a l'escola.

Aspectes positius centre**Mancances centre**

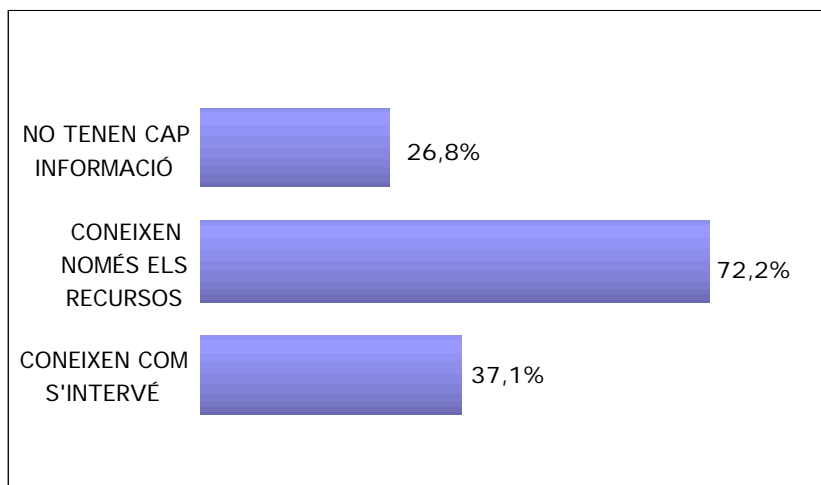
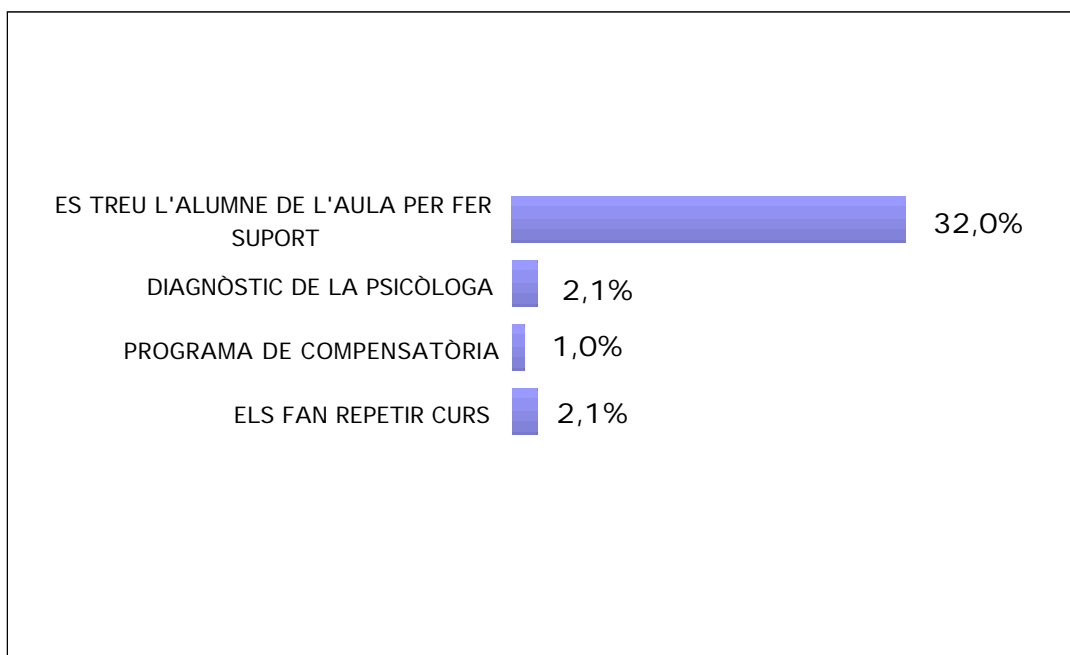
La competència en la feina dels mestres (44.3%) i el seguiment i suport als infants (42.3%), són els aspectes millor valorats per la família de l'infant amb DA quan avaluen el centre on han decidit escolaritzar els seus fills/es. Per altra banda, les mancances més considerades per a les famílies són la manca d'autoritat i disciplina (31,0%) i la incompetència pel que fa a la feina duita a terme per alguns mestres (22,7%).

Tipus de contacte amb el centre

Com podem observar en la gràfica anterior un gran nombre de famílies tan sols tenen contacte amb el centre quan hi ha alguna reunió o quan se'ls convoca mitjançant una cridada telefònica, en un 47'4% i 29,9% respectivament. Destaquen també el percentatge de famílies que tenen un contacte diari (18.6%) i mensual (17.5%). Cal observar que un 10.3% de les famílies reben la primera notícia sobre la DA del seu fill/a a través de l'agenda escolar.

Valoració mestre-tutor

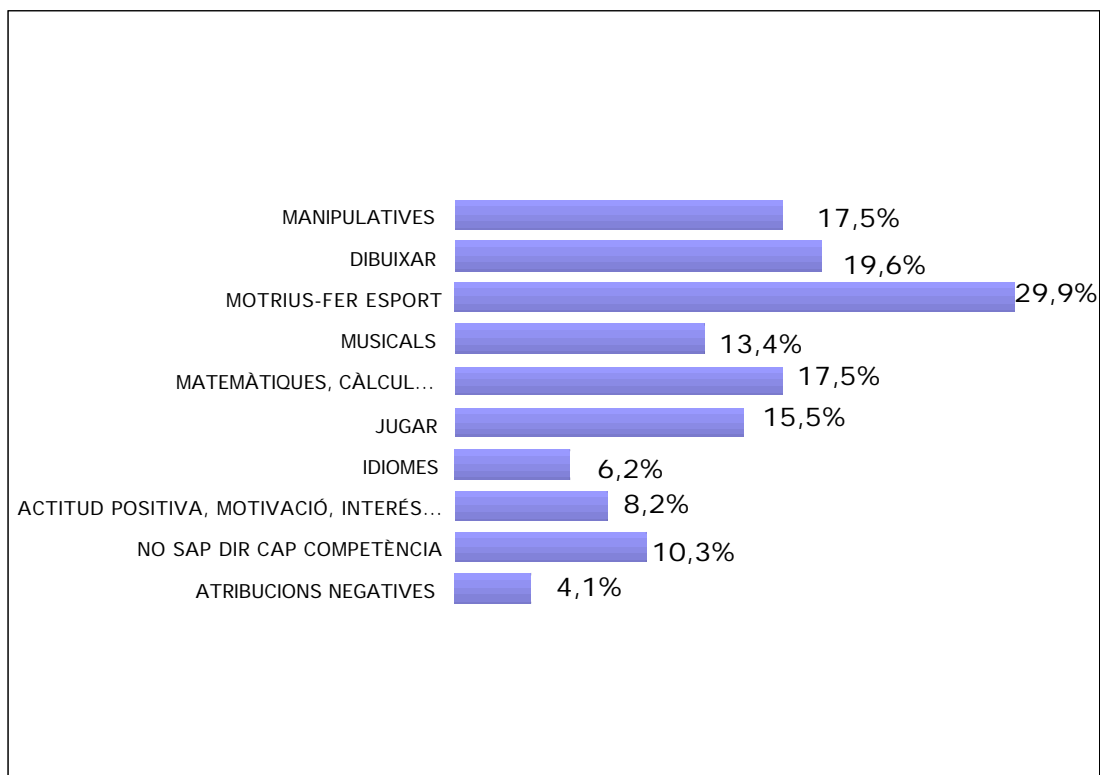
És destacable l'alt percentatge de famílies que afirmen estar contentes i no tenir cap queixa del mestre-tutor dels seus fills (76,3%)

Coneixement de la intervenció amb les DA en el centre**Explicació de com s'intervé en el centre amb les DA**

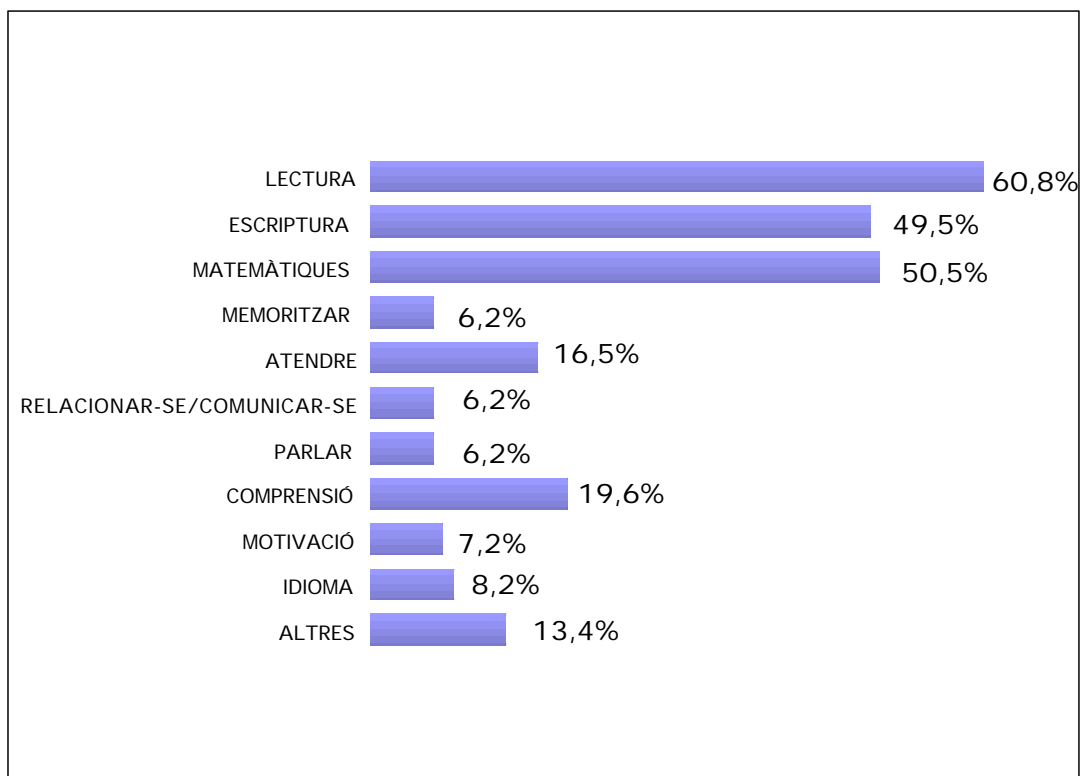
El percentatge més elevat de famílies amb fills/es que presenten DA tan sols coneixen els recursos amb els que compta el centre per atendre les dificultats dels infants (72,1%). D'aquelles famílies que saben explicar com s'intervé (37,1%), la gran majoria explica que el que es fa és treure els alumnes de l'aula per fer-ne algun tipus de suport (32%).

3.1.4. DADES DEL/DE LA FILL/A AMB DA

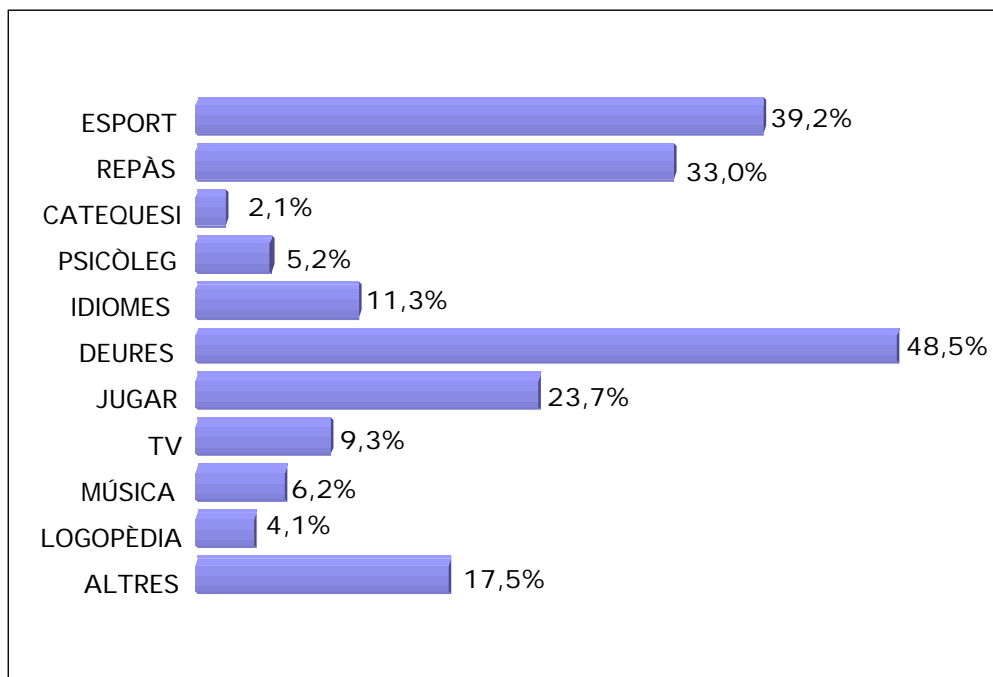
Capacitats



Les capacitats que els pares i les mares atorguen als fills que presenten DA es distribueixen de manera similar, encara que lleugerament superior en aquelles capacitats motrius. Així i tot, cal destacar que el percentatge de pares i mares que no saben dir cap competència de seu fill o que fan atribucions de caire negatiu és bastant important (10,3% i 4,1% respectivament).

Tipus de dificultat d'aprenentatge

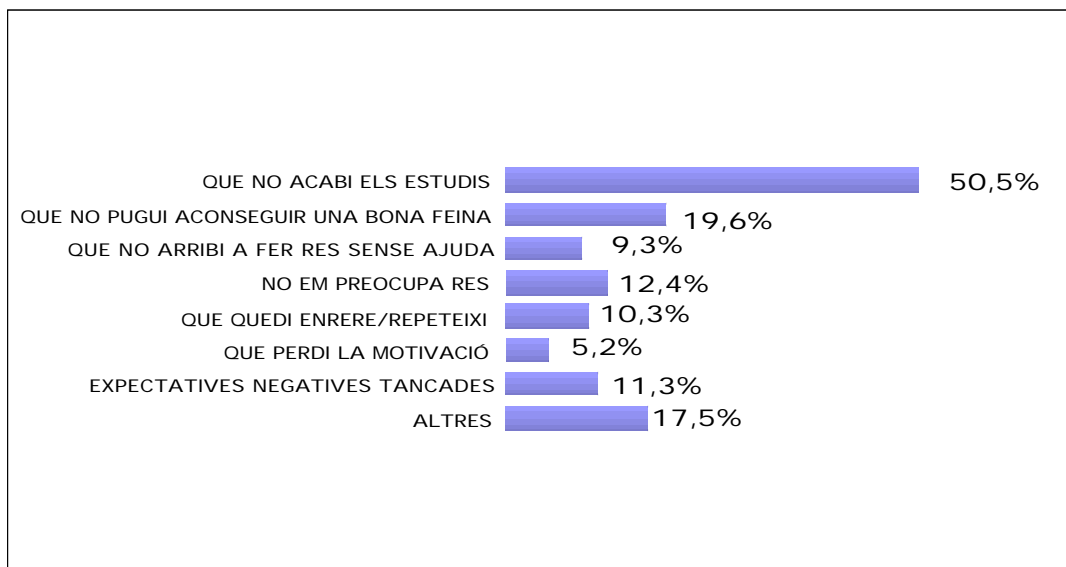
La gràfica anterior palesa que les famílies dels alumnes amb DA que han participat en l'estudi defineixen que les dificultats dels seus fills/es se centren principalment en la lectura(60,8%), en l'escriptura(49,5%) i en les matemàtiques (50,5%), en percentatges significativament superiors a la resta de dificultats que també s'han considerat.

Què fa quan surt d'escola l'alumne/a amb DA

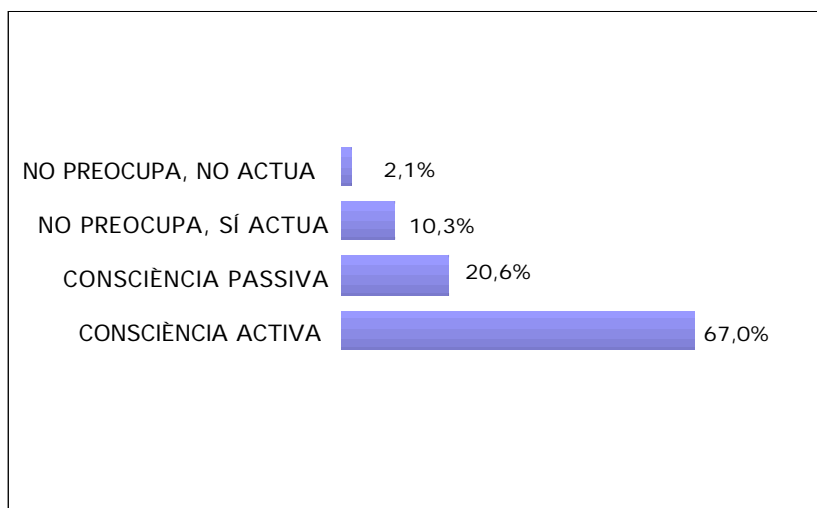
Com podem veure en la gràfica anterior, són molts els alumnes que en sortir d'escola es dediquen a treballar continguts acadèmics ja sigui per fer els deures (48,5%) o bé anant a classes de repàs (33%). Aiximateix, un nombre elevat d'alumnes es dedica a fer activitats esportives (39,2%).

3.1.5. LES DA A LA FAMÍLIA

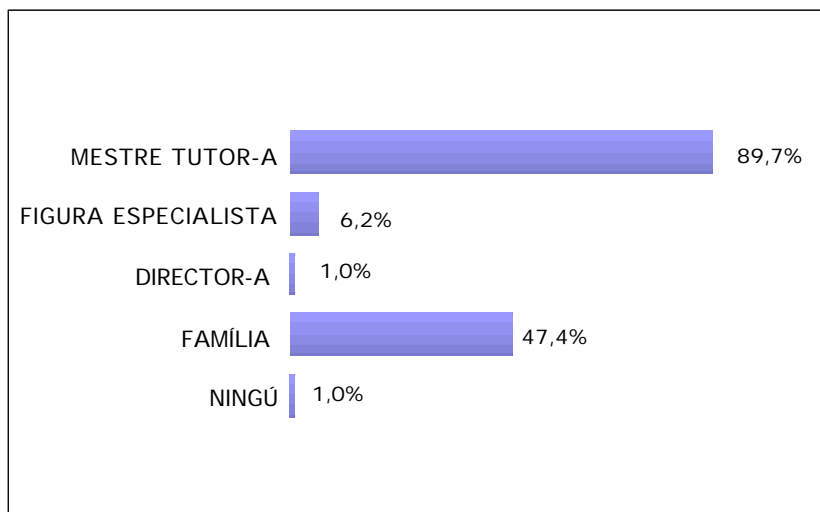
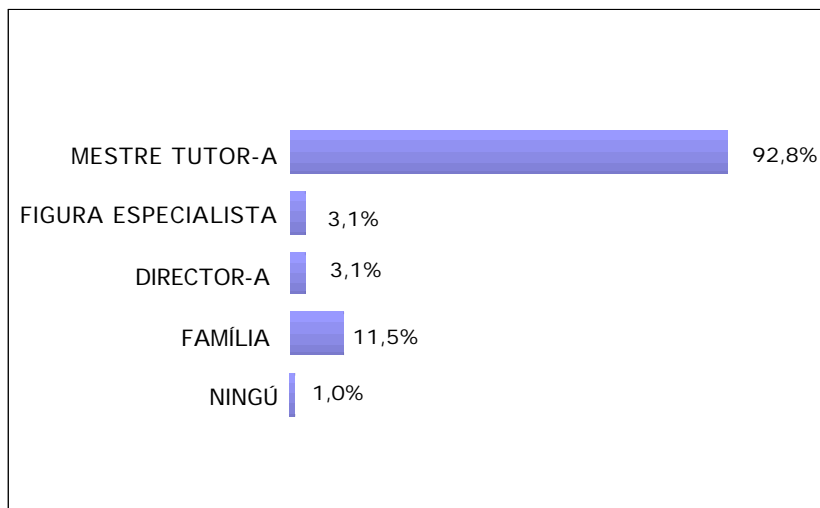
Expectatives, preocupacions



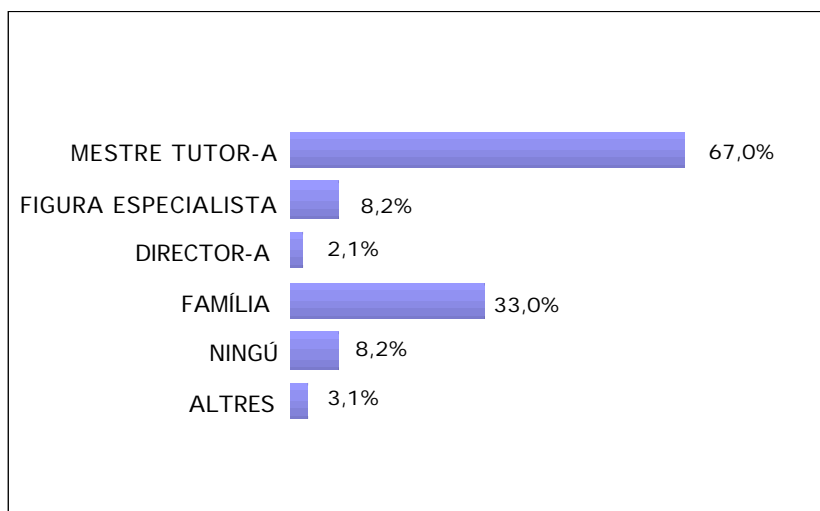
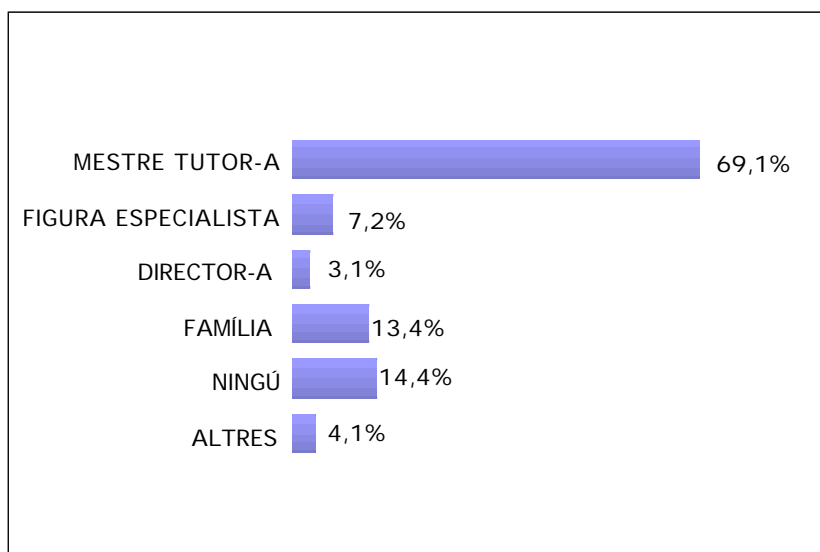
Nivell de consciència de la DA del fill



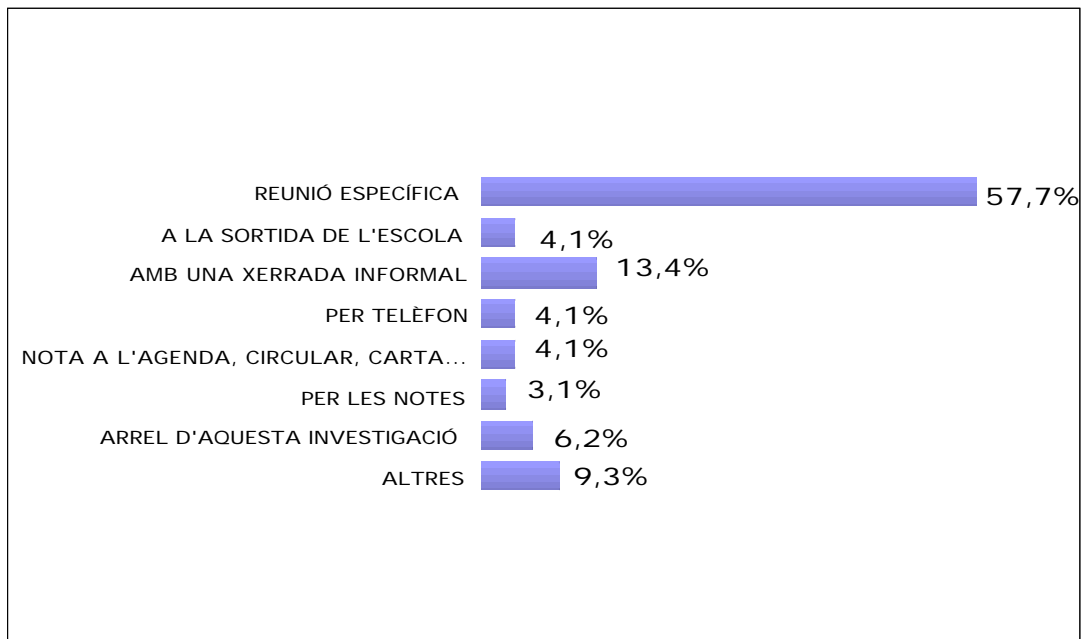
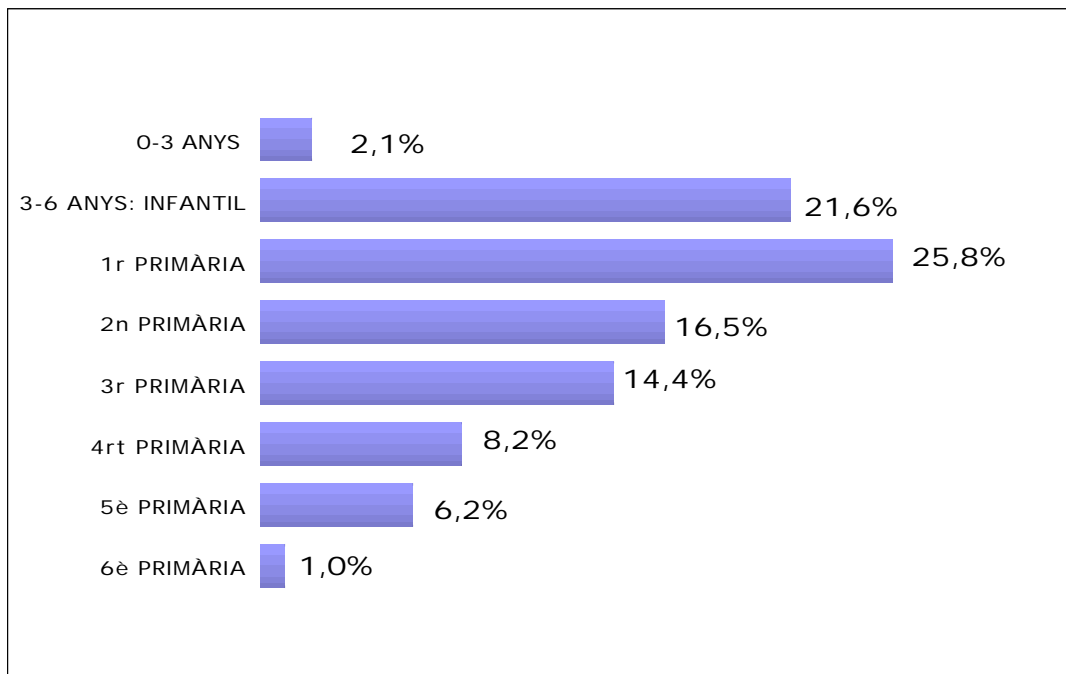
Com podem observar en la primera d'aquestes gràfiques, un percentatge lleugerament superior al 50% de famílies coincideixen a expressar que una de les majors preocupacions que tenen sobre el futur dels seus fills és que aquests no puguin acabar els seus estudis. De la segona gràfica, podem comentar que el percentatge de famílies preocupades per la dificultat del seu fill (87,6%) és molt superior a aquelles que no es preocupen (12,4%). I que la gran majoria es preocupa i actua en conseqüència (67%).

Qui ha de detectar les DA?**Qui pensa que ha de comunicar la DA dels alumnes a les famílies?**

De les gràfiques anteriors veim que les famílies coincideixen a destacar que la figura que hauria de detectar, en percentatges molt elevats, i aiximateix, comunicar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes a les seves famílies és el mestre-tutor (89,7% i 92,8% respectivament). A més, el 47,4% de les famílies creuen que han de compartir aquesta responsabilitat amb la resta de mestres.

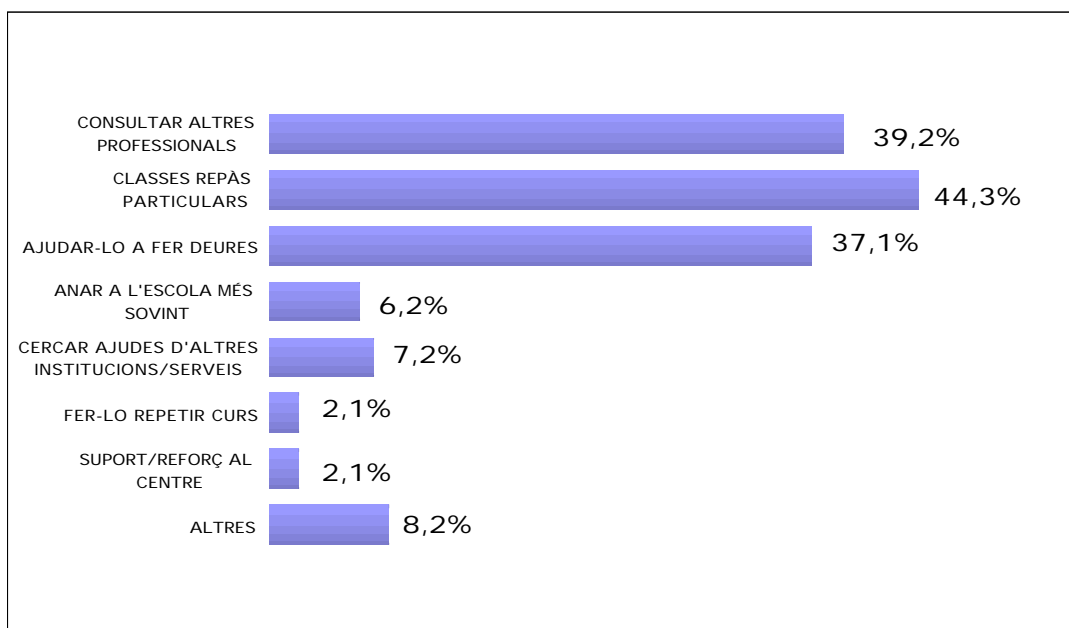
Qui ho detectà en el seu cas?**Qui ho comunicà en el seu cas?**

Com podem observar en les gràfiques anteriors, en la gran majoria de casos va ser el mestre-tutor qui va detectar les DA dels alumnes (67%), així com l'encarregat de comunicar-ho a les seves famílies (69,1%). Aiximateix, un percentatge significatiu de famílies (33%) afirmen que elles ja havien detectat que el seu fill/a presentava certes dificultats.

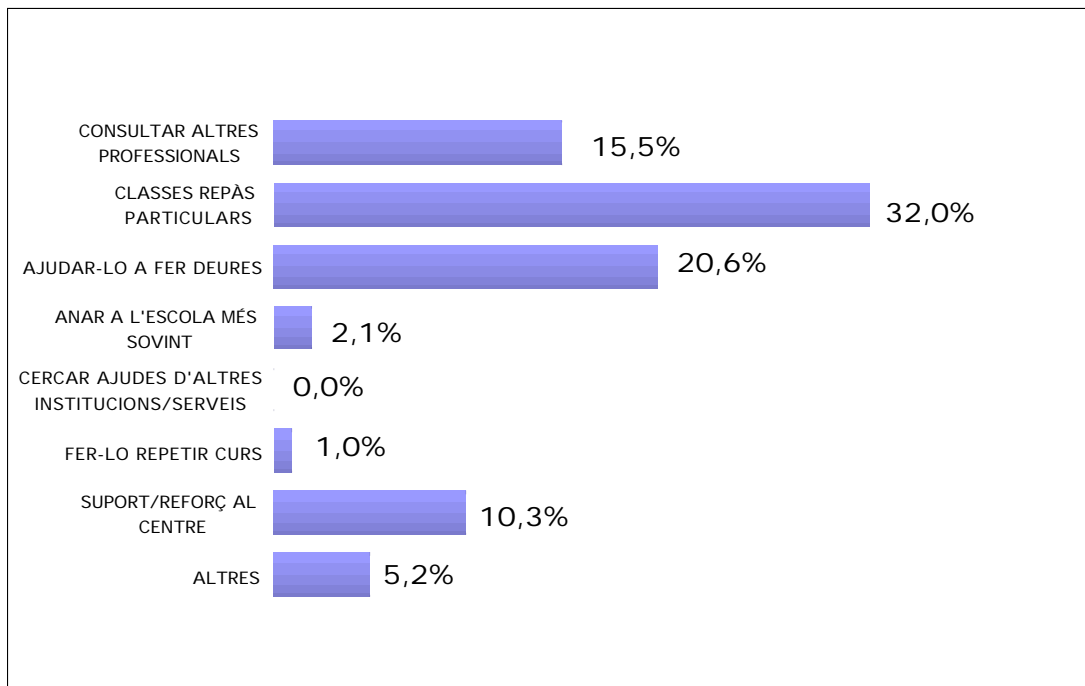
Com els ho varen comunicar?**Quan els ho varen comunicar?**

En un percentatge lleugerament superior al 57% dels casos, es va convocar a les famílies a una reunió específica per tal de comunicar-les que els seus fills presentaven DA. Com podem observar en la segona de les gràfiques, la gran majoria de casos es detecten entre el segon cicle de l'educació infantil i el primer cicle de primària (21,6% i 42,3% respectivament).

Què han fet?

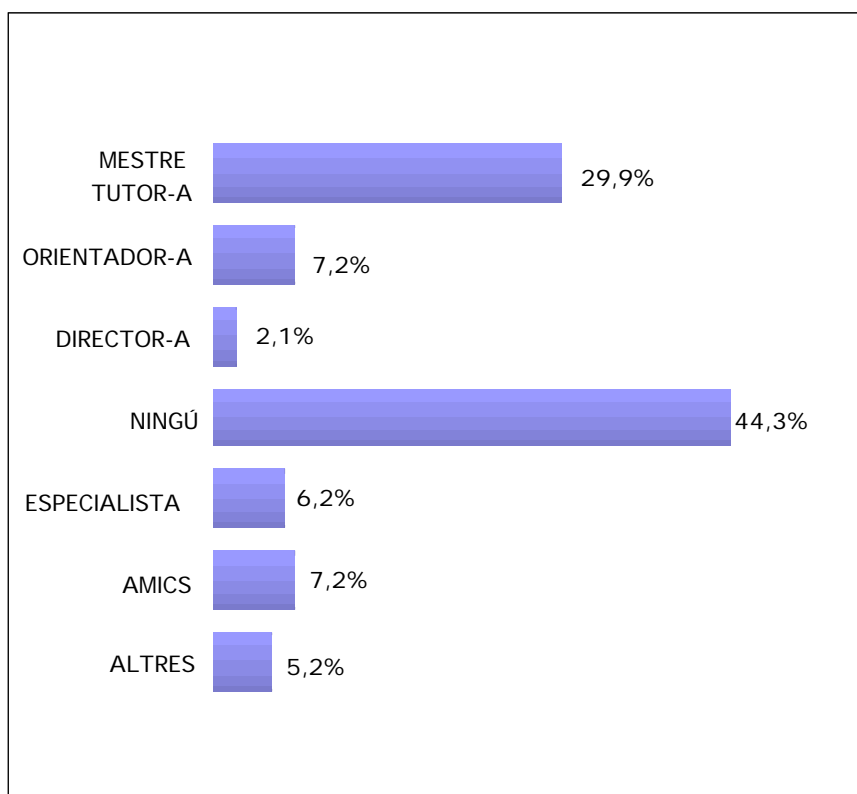


Què fan?

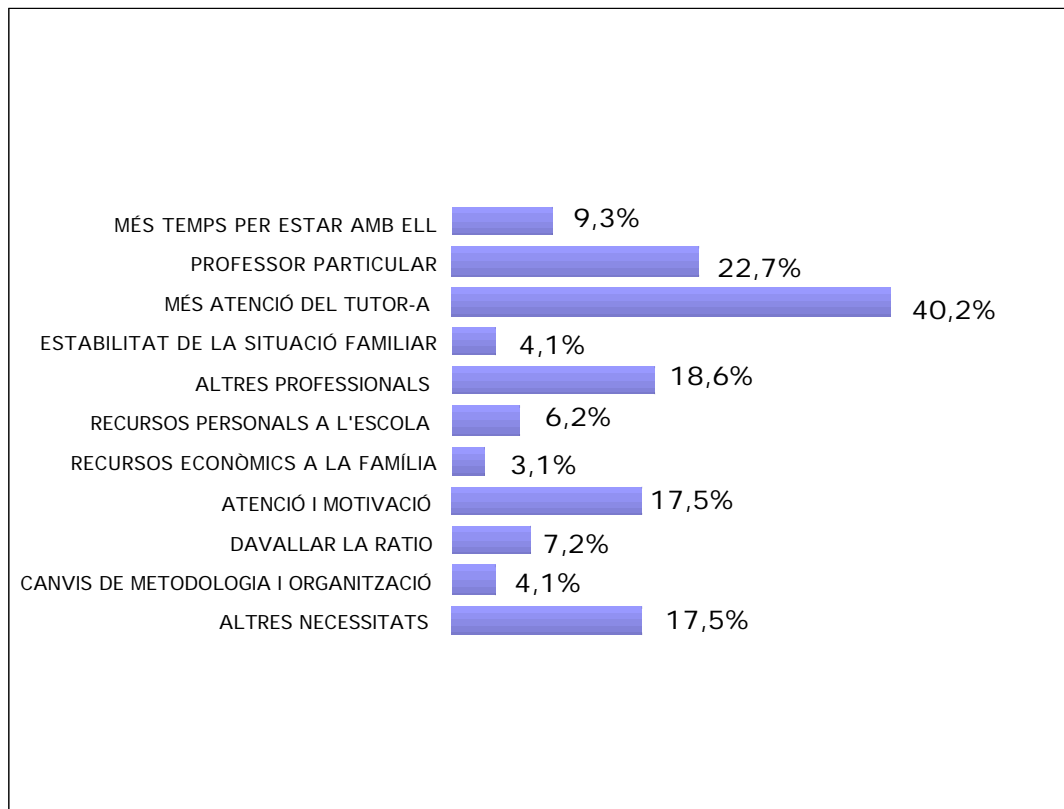


Com podem veure en les gràfiques anteriors, quan se'ls comunicà que els seus fills presentaven dificultats d'aprenentatge, la majoria de pares varen optar per consultar altres professionals (39,2%) o apuntar els fills a classes de repàs (44,3%). També és elevat el percentatge de famílies que des d'aquell moment intentà ajudar els seus fills/es amb els deures (37,3%). Entre les accions que duen a terme ara, segueixen sent aquestes les activitats més repetides, encara que els percentatges han minvat, lleugerament, en general.

Qui els va ajudar a cercar recursos?

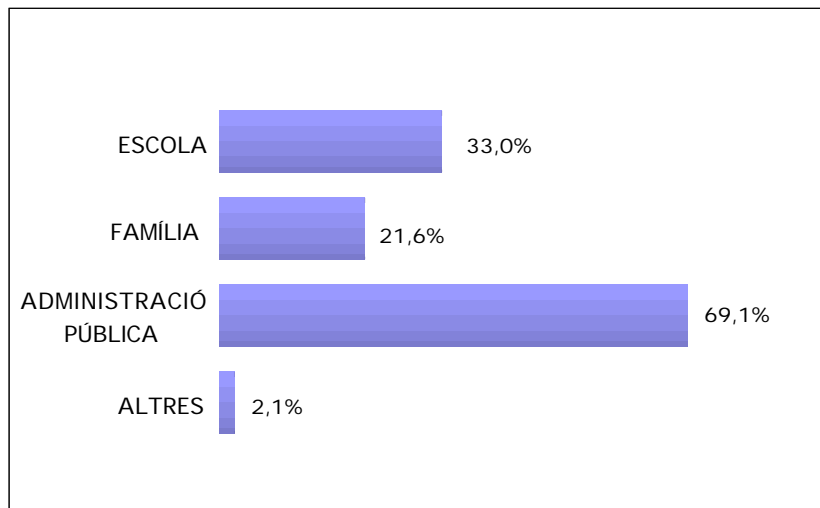


Segons les dades anteriors, podem observar que la majoria de famílies varen haver de cercar els recursos necessaris per atendre les dificultats dels seus fill/es sense l'assessorament ni l'ajuda de ningú (44,3%). També destaca, encara que en un percentatge bastant inferior, el fet que un nombre considerable de famílies varen comptar amb l'ajuda del professor-tutor (29,9%).

Necessitats per aprendre millor

Com podem observar en la gràfica, el 40,2% de les famílies pensen que els seus fills/es necessiten que els seus mestres-tutors els dediquin més atenció. De la mateixa manera, però, molts d'ells (6.2% i 18.6%) creuen que perquè això sigui possible cal dotar el centre amb més recursos i altres professionals.

Qui creu que hauria de finançar aquests recursos?



El 69,1% de les famílies coincideix a pensar que els recursos necessaris amb què cal dotar les escoles haurien d'estar finançats per l'administració pública. És destacable, així i tot, el percentatge de famílies que assumirien i assumeixen la despesa, gairebé en exclusivitat, per tal de veure ateses les necessitats dels seus fills (21,5%).

3.2. RESULTATS RELACIONALS

3.2.1 LES DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LECTURA, DE L'ESCRITURA I DE LES MATEMÀTIQUES.

A. Relacions amb les variables contextuais

	DA_LECTURA	DA_ESCRITURA	DA_MATEMÀTIQUES
CENTRE	N. S.	Centre $\chi^2=25,02056$ gl=12 p=0,01473	N. S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 25% de les DA per a l'escriptura tenen relació amb el centre on està escolaritzat l'alumne/a (Goodman&Kruskal Tau: With DA2 dependent 0,25794).

B. Relacions amb les variables sociodemogràfiques

	DA_LECTURA	DA_ESCRITURA	DA_MATEMÀTIQUES
EDAT FILL/A AMB DA	N. S.	N. S.	N. S.
ORDRE QUE OCUPA EL/LA FILL/A AMB DA ENTRE ELS/LES GERMANS/ES	N. S.	N. S.	N. S.
SITUACIÓ FAMILIAR	N. S.	N. S.	N. S.
HORARI LABORAL PARE	N. S.	Horari Pare $\chi^2=9,60767$ gl=4 p=0,04758	N. S.
HORARI LABORAL MARE	N. S.	N. S.	N. S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIO-NAL DEL PARE	N. S.	N. S.	Formació Pare $\chi^2=12,96246$ gl=6 p=0,04364
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIO-NAL DE LA MARE	N. S.	N. S.	N. S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

El 72,7% de les famílies amb fills que presenten DA per a l'escriptura, coincideixen que els pares tenen un horari complet.

Un 71,1% de les famílies que tenen fills amb DA per a les matemàtiques coincideixen que la figura del pare ha rebut sols una formació acadèmica bàsica, ja que un 13,3% no tenen estudis primaris acabats, i un 57,8% només han aconseguit el Graduat Escolar.

C. Relacions amb les variables del centre escolar

	DA_LLECTURA	DA_ESCRIPTURA	DA_MATEMÀTIQUES
MANCANÇES DEL CENTRE	N. S.	N. S.	N. S.
CONEIXEMENT DE LA INTERVENCIÓ AMB LES DA EN EL CENTRE	N. S.	N. S.	N. S.
EXPLICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	N. S.	N. S.	N. S.

- El tipus de DA no presenta relació estadísticament significativa amb cap de les variables del centre escolar amb les quals hem intentat establir possibles lligams.

D. Relacions amb les variables del subjecte amb DA

	DA_LLECTURA	DA_ESCRIPTURA	DA_MATEMÀTIQUES
CAPACITATS	Capac1: "manipulatives" $\chi^2=4,00916$ gl=1 p=0,04525 Capac5: "matemàtiques" $\chi^2=6,49941$ gl=1 p=0,01079 Capac9: "No sap dir cap competència del fill" $\chi^2=12,08678$ gl=1 p=0,0051	Capac1: "manipulatives" $\chi^2=6,00503$ gl=1 p=0,01427 Capac4: "Musicals" $\chi^2=7,20667$ gl=1 p=0,00726 Capac9: "No sap dir cap competència del fill" $\chi^2=6,95365$ gl=1 p=0,00836 Capac5: "matemàtiques" $\chi^2=3,67243$ gl=1 p=0,05532-tendeix a la significació.	Capac5: "matemàtiques" $\chi^2=16,42673$ gl=1 p=0,00005

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

Un 25,4 % de les famílies que tenen fills amb DA per a la lectura expressen que els seus fill/es tenen capacitats matemàtiques.

Un 76,3% de les famílies que tenen fills amb DA per a la lectura no atorguen als seus fills/es capacitats manipulatives.

Un 98,3% de les famílies que tenen fills amb DA per a la lectura són capaços de dir alguna competència del seus fills/es.

Un 27,1% de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura expressen que els seus fill/es tenen capacitats manipulatives, enfront d'un 72,9% que no els assignen aquesta capacitat.

Un 22,9% de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura expressen que els seus fill/es tenen capacitats musicals.

Un 97,9% de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura són capaços de dir alguna competència del seus fills/es.

Un 25 % de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura expressen que els seus fill/es tenen capacitats matemàtiques.

Un 98% de les famílies que tenen fills amb DA per a les matemàtiques manifesten que el seu fill/a no té capacitat per a les tasques matemàtiques.

Del total de les famílies que no saben dir cap competència del fill/a, el 70% té fill/es amb DA per a les matemàtiques .

E. Relacions amb les variables de les DA dins la família

	DA_LECTURA	DA_ESCRIPTURA	DA_MATEMÀTIQUES
EXPECTATIVES, PREOCUPACIONS VERS EL PROCÉS D'APRENTATGE FUTUR DEL FILL/A AMB DA	N.S.	Expect4: "No em preocupa" $\chi^2=5,90012$ gl=1 p=0,01514 Expect6: "Que perdi la motivació, que no tenguí motivació per a l'aprenentatge" $\chi^2=5,38157$ gl=1 p=0,02035	N.S.
NIVELL DE CONSCIÈNCIA DE LA DA DEL FILL/A	N. S.	Nivell Consciència $\chi^2=8,25211$ gl=3 p=0,04108	N. S.
QUÈ HAN FET DES	Han Fet1:		Han Fet1: "Consultar

QUÈ HO VAREN SABER	"Consultar altres professionals" $\chi^2=4,33568$ gl=1 p= 0,03732	N. S.	altres professionals" $\chi^2=8,96210$ gl=1 p=0,00276
QUÈ FAN ACTUALMENT	N. S.	N. S.	N. S.
QUÈ NECESSITEN PERQUÈ EL SEU FILL/A AMB DA APRENGUI MILLOR	Necess4: "Estabilitzar la situació familiar" $\chi^2=6,37071$ gl=1 p=0,01160	N. S.	N. S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

El 100% de les famílies que tenen fills amb DA per a la lectura no expressen tenir la necessitat que s'estabilitzi la situació familiar.

Un 47,5% de les famílies que tenen fills amb DA per a la lectura han consultat altres professionals des del moment en què se'ls va comunicar la DA del seu fill/a.

El 95,8% de famílies amb fills que presenten DA per a l'escriptura es mostren preocupades per la problemàtica que té el fill/a, vers un 4,2% que no es preocupa.

El 89,6% de les famílies amb fills que presenten DA per a l'escriptura no es preocupen per la possible pèrdua de motivació cap a l'aprenentatge dels seus fills/es en un futur, vers un 10,4% que sí es preocupa.

Cap de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura es troben en el primer nivell de consciència establert (No em preocupa+No feim Res). Un 4,2% de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura no es preocupen però sí fan alguna cosa per atendre la DA del fill/a. Un 16,7% que tenen fills amb DA per a l'escriptura es preocupen però no fan res(consciència passiva). I un 79,2% de les famílies que tenen fills amb DA per a l'escriptura tenen una consciència activa, és a dir els preocupa i fan alguna cosa per atendre la DA del fill/a.

Un 24,5% de les famílies amb fills que presenten DA per a les matemàtiques han consultat altres professionals des que se'ls va comunicar la dificultat del fill/a.

3.2.2. EL NIVELL DE CONSCIÈNCIA DE LES FAMÍLIES VERS LES DA DELS FILL/ES

A. Relacions amb les variables contextuais

	NIVELL DE CONSCIÈNCIA
TIPUS DE CENTRE	Tipus de centre $\chi^2=8,61130$ gl=3 p=0,03493

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- La diferència més important entre les famílies dels centres concertats i públics es troba en el fet que un 80% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que es preocupen, però no fan res (consciència passiva-nivell 3), corresponen a centres públics.
- No es manté aquest grau de diferència entre les famílies que actualment estan fet alguna cosa d'ambdós tipus de centres.

B. Relacions amb les variables sociodemogràfiques

	NIVELL DE CONSCIÈNCIA
EDAT PARE	N.S.
EDAT MARE	N.S.
EDAT FILL/A AMB DA	N.S.
NOMBRE DE FILLS/ES	$\chi^2=26,37642$ gl=12 p=0,00949
ORDRE QUE OCUPA EL/LA FILL/A AMB DA ENTRE ELS GERMANS/ES	N.S.
SITUACIÓ FAMILIAR	$\chi^2=64,63967$ gl=27 p=0,00006
PROFESSIÓ PARE	N.S.

PROFESSIÓ MARE	N.S.
HORARI LABORAL PARE	N.S.
HORARI LABORAL MARE	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DEL PARE	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DE LA MARE	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- La majoria de les famílies que sí es preocupen per les DA i sí fan actualment alguna cosa per atendre les DA del fill/a, es corresponen amb una situació familiar tradicional (73,4%). Cal recordar que parlem de situació tradicional quan el pare i la mare biològics, viuen amb els fills/es.
- Un 52,3% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que mostren un nivell de consciència més elevat (4: sí es preocupa i sí fan alguna cosa) tenen 2 fills.

C. Relacions amb les variables del centre escolar

	NIVELL DE CONSCIÈNCIA
MANCANCES DEL CENTRE	Manca6: "Manquen recursos personals a l'escola" $\chi^2=8,29414$ $gl=3$ $p=0,04031$
TIPUS DE CONTACTE QUE MANTENEN AMB EL CENTRE	Contact9: "No tenc cap contacte amb l'escola" $\chi^2=40,04251$ $gl=3$ $p=0,00000$
EXPLICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 46,7% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que es preocupen però actualment no fan res per atendre les DA del fill/a, afirmen que a l'escola hi ha pocs recursos.
- Sols un 1,5% de les famílies amb fills/es que presenten DA i presenten un nivell de consciència 4 (consciència activa): no mantenen cap tipus de contacte amb l'escola (Goodman&Kruskal Tau:Niv_Cons depend 0.4514Contact9 depend 0.41281).
- En un 41%, el fet de no mantenir cap tipus de contacte amb l'escola ve determinada pel nivell de consciència que presenten les famílies.

D. Relacions amb les variables del subjecte amb DA

	NIVELL DE CONSCIÈNCIA
CAPACITATS DEL FILL/A AMB DA	N.S.
QUÈ FA L'INFANT QUAN SURT D'ESCOLA	N.S.

El tipus de DA no presenta relacions estadísticament significatives amb les capacitats que s'assignen a l'infant, ni amb allò que fa quan surt d'escola.

E. Relacions amb les variables de les DA dins la família

	NIVELL DE CONSCIÈNCIA
EXPECTATIVES, PREOCUPACIONS VERS EL PROCÉS D'APRENTATGE FUTUR DEL FILL/A AMB DA	Expectativa1: "Que no acabi els estudis" $\chi^2=14,05272$ gl=3 p=0,00283 Expect4: "No em preocupa" $\chi^2=97,00000$ gl=3 p=0,00000
QUI VA DETECTAR LES DA EN EL SEU CAS	N.S.
QUÈ HAN FET DES QUE HO VAREN SABER	Han fet7: "Suport-reforç en el centre" $\chi^2=7,86211$ gl=3 p=0,04895
QUÈ FAN ACTUALEMNT	NIV_CONS by Fan Ara $\chi^2=81,21086$

	gl=14 p=0,00000
QUÈ NECESSITEN PERQUÈ ELS SEU FILL/A AMB DA APRENGUI MILLOR	N.S.
QUI PENSA QUE HA DE FINANÇAR ELS RECUROS QUE NECESSITEN	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 77,6% de les famílies que els preocupa que els seu fill/a no acabi els estudis presenten un nivell de consciència activa (sí es preocupen i sí fan)
- La relació entre què fan actualment i el nivell de consciència és significativa perquè un dels criteris per a la creació de la variable nivell de consciència ve determinat per si actualment fan o no fan alguna cosa per atendre la DA del fill/a.
- Els alumnes que han rebut suport a l'escola (2,1%) corresponen, en un 100%, a famílies que presenten un nivell de consciència 3 (Sí es preocupen però no fan res).
- Un 43,1% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que es preocupen i fan actualment alguna cosa per atendre les necessitats del fill/a duen els fills/es a classes de repàs.
- Les famílies que es preocupen actualment atenen, en un percentatge molt més elevat, les DA que les famílies que no es preocupen, però que sí fan alguna cosa:
93,3% vers 6,7%- consultar altres professionals
90,3% vers un 9,7%- classes de repàs
85% vers un 15%- ajudar-lo a fer deures

3.2.3. QUÈ FAN ACTUALMENT AMB LES DA DELS SEUS FILL-ES**A. Relacions amb les variables contextuais**

	FAN ARA
CENTRE	N.S.

El que les famílies fan actualment per atendre les DA dels seus fills/es no presenta relació estadísticament significativa amb el centre on han escolaritzat l'infant.

B. Relacions amb les variables sociodemogràfiques

	FAN ARA
EDAT PARE	N.S.
EDAT MARE	N.S.
EDAT FILL/A AMB DA	N.S.
NOMBRE DE FILL/ES	N.S.
SITUACIÓ FAMILIAR	N.S.
PROFESSIÓ PARE	$\chi^2=74,64500$ gl=56 p=0,04859
PROFESSIÓ MARE	$\chi^2=137,72221$ gl=63 p=0,00000
HORARI LABORAL PARE	N.S.
HORARI LABORAL MARE	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DEL PARE	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DE LA MARE	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 40% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que consulten actualment altres professionals coincideixen en el fet que la mare és treballadora de serveis de restauració, de serveis personals, de protecció i/o venedora de comerços.
- Un 29% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment els fan anar a classes de repàs coincideixen en el fet que la mare és empleada de tipus administratiu, essent el mateix percentatge (29%) de mares treballadores no-qualificades.
- Un 25% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment els ajuden a fer els deures coincideixen en el fet que la mare és empleada de tipus administratiu.
- Un 50% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment van a l'escola amb més freqüència coincideixen en el fet que la mare és artesana o treballadora qualificada de les indústries manufactureres, de la construcció, de la mineria..., i és el mateix percentatge (50%) per a les mares treballadores no-qualificades.
- Un 70% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment reben suport a l'escola coincideixen en el fet que la mare és treballadora no qualificada.
- Un 40% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que consulten actualment altres professionals coincideixen que el pare és treballador de serveis de restauració, de serveis personals, de protecció i/o venedors de comerços.
- Un 30% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment fan anar a classes de repàs el seu fill/a coincideixen que el pare és treballador de serveis de restauració, de serveis personals, de protecció i/o venedors de comerços.
- Un 33,3% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment reben suport a l'escola coincideixen que el pare és treballador de serveis de restauració, de serveis personals, de protecció i/o venedors de comerços.
- Un 31,6% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que actualment ajuden a fer els deures al seu fill/a coincideixen que el pare és artesà o treballador de les indústries manufactureres, de la construcció i de la mineria, excloent els operadors d'instal·lacions i de maquinària.

C. Relacions amb les variables del centre escolar

		FAN ARA
MANCANCES	DEL	MANCA6: "Manquen recursos personals a l'escola" $\chi^2=17,81135$ gl=7 p=0,01285
CENTRE		

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 13,3% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que consideren que manquen recursos personals a l'escola, actualment consulten altres professionals. El 6,5% d'aquestes famílies duu els seus fills/es a classes de repàs i el 10% els ajuden a fer els deures.

D. Relacions amb les variables del subjecte amb DA

	FAN ARA
CAPACITATS DEL FILL/A AMB DA	<p>CAPAC7: "Idiomes" $\chi^2=19,95558$ $gl=7$ $p=0,00567$</p> <p>CAPAC8: "Actitud positiva cap a l'aprenentatge" $\chi^2=14,99050$ $gl=7$ $p=0,03612$</p> <p>CAPAC6 $\chi^2=13,91444$ $gl=7$ $p=0,05272$ (tendeix a la significació)</p>

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

Un 39,9% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que els assignen la capacitat per als idiomes, actualment fan alguna cosa per atendre la necessitat del seu fill/a.

Un 100% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que valoren l'actitud favorable cap a l'aprenentatge del fill/a, actualment fan alguna cosa per atendre la DA que presenta. El més freqüent, per a aquest tipus de família, és fer classes de repàs (9,7%).

Un 57,5% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que assignen la capacitat de jugar als seu fill/a fan alguna cosa per atendre la DA. Allò que més fa aquest tipus de família és apuntar el fill/a a "classes de repàs" (25,8%).

E. Relacions amb les variables de les DA dins la família

	FAN ARA
EXPECTATIVES, PREOCUPACIONS VERS EL PROCÉS D'APRENTATGE FUTUR DEL FILL/A AMB DA	N.S.
QUAN ELS HO VAREN COMUNICAR	N.S.
QUÈ HAN FET DES QUÈ HO VAREN SABER	N.S.

QUÈ NECESSITEN PERQUÈ ELS SEU FILL/A AMB DA APRENGUI MILLOR	NECESS5: "Necessita altres professionals" $\chi^2=23,36250$ $gl=7$ $p=0,00147$ NECESS7: "Necessita més recursos econòmics per a la família" $\chi^2=21,33360$ $gl=7$ $p=0,00331$
QUI PENSA QUE HA DE FINANÇAR ELS RECURSOS QUE NECESSITEN	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 40% de les famílies amb fills/es que presenten DA i que expressen la necessitat de consultar altres professionals acaben fent aquest tipus de consulta.
- Un 95% de les famílies amb fills/es que presenten DA que no expressen la necessitat de consultar altres professionals opten per ajudar a fer els deures als seus fills i també, en un 90%, els duen a classes de repàs.
- Un 96,5% de les famílies amb fills que presenten DA i que fan actualment alguna cosa per atendre les DA del fill no expressen tenir la necessitat de rebre més recursos econòmics.

3.2.4. CONEIXEMENT DE LA INTERVENCIÓ AMB LES DA DELS SEUS FILL/ES EN EL CENTRE ESCOLAR

A. Relacions amb les variables contextuais

	NO CONEIX	CONEIX RECURSOS	CONEIX COM S'INTERVÉ
CENTRE	N.S.	N.S.	$\chi^2=22,13196$ gl=12 p=0,03607

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 22% de les famílies que tenen infants amb DA coneixen com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es, per mor de les característiques del centre on han escolaritzat l'infant (Goodman&Kruskal Tau: Coneix3 depend 0.22816 Centre depend 0.02488).

B. Relacions amb les variables sociodemogràfiques

	NO CONEIX	CONEIX RECURSOS	CONEIX COM S'INTERVÉ
SITUACIÓ FAMILIAR	N.S.	N.S.	N.S.
HORARI LABORAL PARE	N.S.	N.S.	N.S.
HORARI LABORAL MARE	N.S.	N.S.	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DEL PARE	N.S.	N.S.	N.S.
FORMACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL DE LA MARE	N.S.	N.S.	N.S.

El nivell de coneixement que tenen les famílies sobre la intervenció amb les DA dels seus fills/es no presenten relació estadísticament significativa amb les variables sociodemogràfiques.

C. Relacions amb les variables del centre escolar

	NO CONEIX	CONEIX RECURSOS	CONEIX COM S'INTERVÉ
ASPECTES POSITIVS DEL CENTRE	N.S.	N.S.	N.S.
MANCANCES DEL CENTRE	N.S.	N.S.	N.S.
TIPUS DE CONTACTE MANTENEN EL CENTRE QUE AMB	Contact2: "Es manté un contacte diari amb l'escola" $\chi^2=5,08614$ gl=1 p=0,02412		Contact2: "Es manté un contacte diari amb l'escola" $\chi^2=5,45341$ gl=1 p=0,01953 Contact5: "Es manté un contacte setmanal amb l'escola" $\chi^2=7,06930$ gl=1 p=0,00784
VALORACIÓ DEL MESTRE TUTOR	N.S.	N.S.	N.S.
EXPLICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	$\chi^2=20,96329$ gl=4 p=0,00032	$\chi^2=22,08056$ gl=4 p=0,00019	$\chi^2=97,00000$ gl=4 p=0,00000

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 100% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que no tenen cap informació sobre com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es expressen la seva incapacitat a l'hora d'explicar com s'intervé amb les DA en el centre.
- Un 96,2% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que no tenen cap informació sobre com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es no manté un contacte diari amb el centre.
- Un 48% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que coneixen els recursos que hi ha en el centre per atendre les necessitats dels seus fills/es no sap explicar com s'intervé amb les DA dels alumnes en el centre.
- Un 86% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que coneixen com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es expliquen que la manera de fer-ho és treure l'alumne-a amb DA fora de l'aula, durant hores de matèries no instrumentals, per tal de fer suport en lectoescriptura i matemàtiques.

- Un 30,6% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que coneixen com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es manté un contacte diari amb el centre.
- Un 100% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que no coneixen com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es no manté un contacte setmanal amb el centre.

D. Relacions amb les variables del subjecte amb DA

	NO CONEIX	CONEIX RECURSOS	CONEIX COM S'INTERVÉ
TIPUS DE DA	N.S.	N.S.	N.S.

- Estadísticament, no és significativa la relació entre les DA i el nivell de coneixement de les famílies sobre la intervenció de les DA en el centre.

E. Relacions les variables de les DA dins la família

	NO CONEIX	CONEIX RECURSOS	CONEIX COM S'INTERVÉ
EXPECTATIVES, PREOCUPACIONS VERS EL PROCÉS D'APRENTATGE FUTUR DEL FILL/A AMB DA	N.S.	N.S.	N.S.
QUI VA DETECTAR LES DA EN EL SEU CAS	N.S.	N.S.	N.S.
COM ELS HO VAREN COMUNICAR	COM5: "es comunica la DA a través de l'agenda" $\chi^2=4,93947$ gl=1 p=0,02625	COM5: "es comunica la DA a través de l'agenda" $\chi^2=4,62029$ gl=1 p=0,03160	N.S.
QUAN ELS HO VAREN COMUNICAR	N.S.	N.S.	N.S.
QUÈ HAN FET DES QUÈ HO VAREN SABER	N.S.	N.S.	N.S.

QUÈ FAN ACTUALMENT		N.S.	N.S.	N.S.
QUI ELS VA AJUDAR A CERCAR ELS RECURSOS		N.S.	N.S.	N.S.
QUÈ NECESSITEN PERQUÈ ELS SEU FILL/A AMB DA APRENGUI MILLOR	Necessiten 1: "Més temps per estar amb l'infant" $\chi^2=4,07670$ $gl=1$ $p=0,04348$		N.S.	N.S.
QUI PENSA QUE HA DE FINANÇAR ELS RECURSOS QUE NECESSITEN		N.S.	N.S.	N.S.

Comentaris sobre les relacions estadísticament significatives:

- Un 19,2% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que no tenen cap informació sobre com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es expressen la necessitat de tenir més temps per estar amb el seu fill/a amb DA, enfront d'un 5,7% de les famílies que sí n'estan informades.
- A un 11,5% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que no tenen cap informació sobre com s'intervé en el centre amb les necessitats dels seus fills/es se'ls ha comunicat la DA a través de l'agenda escolar, vers un 1,4% de les famílies que sí coneixen els recursos o com s'intervé en el centre amb les DA dels seus fills/es.
- A un 98,6% de les famílies que tenen fills/es amb DA i que coneixen els recursos que hi ha en el centre per atendre les necessitats dels seus fills/es no se'ls ha comunicat la DA a través de l'agenda escolar, sinó que s'han cercat altres maneres de fer-ho, les quals impliquen un contacte personal amb la família, per exemple, "a una reunió específica" (60%).

4. CONCLUSIONS SOBRE LES FAMÍLIES AMB FILLS/ES QUE PRESENTEN DA

En relació a les variables contextuals

Per què el que era percebut com impossible en un context-idea prou absurda- era factible en un altre? (Vlachou, 1999,13)

De l'anàlisi del bloc de variables contextuals, el primer que cal destacar, fruit dels resultats obtinguts, és la relació establerta entre la DA de l'escriptura i el centre escolar. Queda dit que el 25% de les DA de l'escriptura vénen determinades pels trets del centre on roman escolaritzat l'infant amb DA. Aquesta dada avala, una vegada més, la importància del context en el procés d'aprenentatge de la persona, tenguí o no DA. Expressen, en nombroses publicacions, autors com Barton (1998), Vlachou (1999), McDermott (1993), Mehan (1993), Wang (1995)... la necessitat d'explicar la problemàtica des d'un prisma diferent. No es tracta d'intentar trobar possibles relacions causals entre el context i les DA, sinó de plantejar l'anàlisi des d'una òptica distinta. Una visió que abandoni la DA entesa sols com una qüestió individual, sinó que l'emmarqui dins un entorn, dins un context que esdevengui clau a l'hora de plantejar possibles intervencions. Serà així quan ens plantegem que també és el centre escolar que ha de canviar estructures molt arrelades per tal de facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Serà així quan vegem possible parlar de la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i no sols parlem de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne/a.

Per altra banda, a partir dels resultats obtinguts, ens és impossible descriure el tipus de relació que s'estableix entre la DA de l'escriptura i les característiques del centre, però assumirem el risc de plantejar que la diferència entre els centres a l'hora de detectar i intervenir en les DA de l'alumnat, pot venir determinada, entre moltes altres variables, per la sensibilització i formació dels docents vers el tema que ens ocupa.

A més, la relació causal que apareix en els resultats quan relacionam el nivell de coneixement de les famílies sobre la intervenció amb les DA en els centres escolars i el centre en qüestió, fonamenta de bell nou la idea que els trets específics del context faciliten i/o obstaculitzen les relacions entre els agents més importants del procés d'aprenentatge dels infants (pares i mares, mestres, companys,...). Aquesta és la idea de la cita de Vlachou amb la qual introduïm el bloc.

Dita afirmació ens duu també a comentar la relació apareguda entre el nivell de consciència i el tipus de centre. Si el 80% de les famílies que expressen preocupar-se per la DA però actualment no fan res per atendre la necessitat del/de la fill/a, corresponen a centres públics (enfront d'un 20% que pertanyen a centres concertats), ens podem plantejar si aquest fet ve determinat per la major necessitat de recursos personals i econòmics que presenten aquests centres i les famílies que hi han escolaritzat els seus infants amb DA.

Per acabar amb les conclusions extretes sobre les variables contextuals, volem esmentar que un dels resultats que encara ens sobta, és que són les mares que responen a l'entrevista amb un percentatge molt superior als pares. Si a això hi sumam l'alt índex de mares que són mestresses de casa i les que opten per feines amb horari sols de matí, o sols d'horabaixa, es fa palès que avui dia són les mares les que s'ocupen, gairebé amb exclusivitat, de l'atenció dels infants. És important anotar que l'entrevista telefònica fou passada en diferents intervals del dia per tal d'evitar que coincidís sols amb els pares i/o mares que tenen un determinat horari laboral. A més, cal fer saber que, en molts casos, quan agafava la cridada el pare, de seguida ens posava en contacte amb la mare per tal que ella contestàs les preguntes, al·legant que era la figura materna qui s'encarregava de l'escola dels infants.

En relació a les variables sociodemogràfiques

Un dels comentaris més freqüents que repetien les famílies durant l'entrevista telefònica era referent a les variables que ens ocupen en aquest bloc: «els qui poden, poden».

Amb aquesta frase resumien que les característiques sociodemogràfiques de l'entorn familiar, de vegades, no ajuden gens a l'atenció de les DA dels infants. Així com l'edat del pare i de la mare no en són una condició, sí ho pot ser el nombre d'infants i la situació familiar, ja que ambdues variables es relacionen significativament amb el nivell de consciència que presenten les famílies sobre la DA. Els resultats demostren que a més nombre d'infants, el nivell de consciència de la DA minva. Igualment passa amb la situació familiar, ja que aquelles estructures que es distancien de la «tradicional» disminueixen també el nivell de consciència vers la DA. Si considerem que el fet de ser conscients de la DA és la primera passa per actuar en conseqüència, podem concloure que les famílies que més atenció donen a les DA són les que tenen un nombre de fill/es no superior a dos, i que l'estructura familiar és la tradicional (descrita anteriorment).

Un dels resultats que pot ser sobtant, a primera vista, és que la majoria de l'alumnat que forma part de l'estudi tengui 9 anys i que, a més, sigui el petit de la família. El primer que cal diferenciar és que l'edat mitjana dels infants amb DA no es correspon amb l'edat, ni amb el curs, durant el qual s'informà a la família de la DA de l'infant. Detectar aquesta diferència a partir dels resultats obtinguts a la pregunta «quan els varen donar la primera notícia?» ens deixa afirmar que els/les alumnes amb DA segueixen essent detectats/des en el primer curs de primària, quan s'enfronten a tasques de lecto-escritura (tal i com exposarem al bloc E).

L'anàlisi de les variables sociodemogràfiques, més concretament, de l'horari laboral i de la formació acadèmica i professional del pare i de la mare de l'alumne/a amb DA ens duu a plantejar-nos els següents interrogants:

- Per què només es relaciona l'horari del pare amb la DA per a l'escriptura? Llavors, és necessària la presència del pare a casa perquè l'infant amb DA millori en les tasques d'escriptura?

- Per què només es relaciona significativament la formació del pare amb les DA per a les matemàtiques? És necessari tenir un pare amb un nivell de formació elevat per tenir èxit en les tasques que impliquen operar matemàticament?
- On s'aprenen realment aquestes competències, a l'escola o a la família?

En relació a les variables del centre escolar

El primer que cal desmentir a partir de l'anàlisi dels resultats és la idea que el fet de triar el centre en funció, majoritàriament, de la proximitat, no condiciona les valoracions que en fan les famílies sobre els aspectes positius i les mancances de l'escola. Observam, així, com la majoria de les famílies avaluen com a positiva la competència i l'actitud del professorat, així com també el seguiment que en fan als infants. A més, les famílies consideren la mestra-tutora de l'alumne/a amb DA com un/a professional competent del/de la qual no tenen cap queixa.

Pel que fa a les mancances que detecten en el centre, hem de parlar de la poca disciplina i/o de la manca d'autoritat que les famílies afirmen que existeix en el funcionament escolar. Cal fer saber que molts dels entrevistats feien referències a l'educació d'anys enrera, on les normes eren innegociables, i evocaven aquesta manera de funcionar com a referent ideal. La inquietud i interès de les famílies vers el tema de la disciplina és compartida també pels docents i, en conseqüència, pels/per les investigadors/es (Gotzens, 1997; Puig Rovira, 1997; Fernández, 1998; Casamayor, 1998; Watkins i Wagner, 1991...). Probablement, és una problemàtica que es trasllada i es fa palesa tant en el context escolar com en el context familiar.

En relació a les mancances que detecten les famílies, observam que els que consideren que manquen recursos personals a l'escola són els que més preocupació expressen vers el tema de les DA, però no són els qui més actuen per atendre la problemàtica. Aquesta relació ens duu a afirmar que els que no actuen però es preocupen (consciència passiva) són els que detecten la manca de recursos personals perquè són els qui realment noten a faltar la seva ajuda a l'escola. En un segon nivell d'anàlisi, si afegim el resultat que trobam al primer bloc de variables sobre les diferències entre les famílies de centres públics i les de centres concertats, arribam a la conclusió que són les famílies dels centres públics les que, majoritàriament, detecten i expressen notar a faltar recursos personals a l'escola per atendre les necessitats dels infants.

Sobre la relació entre el nivell de coneixement i el tipus de contacte que es manté, gràcies als resultats obtinguts, podem dir que si coincideix el tipus de contacte que mantenen amb el centre les famílies que coneixen el tractament de les DA i les famílies que no tenen cap informació sobre com s'intervé, podem concloure que l'important és la qualitat del contacte i no tant la quantitat i/o periodicitat d'aquests. Per tal motiu, Kellaghan i col. (1993) proposen certes estratègies i programes per establir relacions entre l'escola i la família d'acord en tres nivells:

- Pròximes: els pares i les mares participen en l'ensenyança de l'escola, col·laborant amb la mestra. Les famílies desenvolupen també tasques a casa similars a les que els infants fan a l'escola.
- Intermitges: comunicació entre ambdós contextos a través de camins molt distints (agenda, circulars, reunions...)
- Distants: suports a la salut i benestar dels infants en general. Assistència a escola de pares i mares de la comunitat.

Seguint la classificació de Kellaghan i col (1993), podem concloure que el tipus de contacte que mantenen les famílies que han participat en la investigació és, en general, de caire intermig.

Per acabar amb aquest bloc de variables, és important anunciar que les famílies que es disposaven a explicar com s'intervé en el centre amb les DA, la majoria expressava desacord que es treguin els alumnes amb DA de l'aula, ja que consideren negatiu que l'infant amb DA perdi la matèria que està donant i aprenent el seu grup de referència. A més, aquest tipus de suport que estructura l'escola fa que augmenti la preocupació expressada per les famílies amb la frase «em preocupa que quedi enrere» i, consegüentment, quan surten d'escola són alumnes que es dediquen majoritàriament a fer deures per tal de no perdre el que fa la resta.

En relació a les variables sobre el subjecte amb DA

El primer que fonamentam en aquest apartat és el fet d'haver escollit només tres tipus de DA per sotmetre-les a possibles relacions amb altres variables.

A partir dels resultats extrets, veim que les DA més comunes entre l'alumnat són les que es centren en les tasques de Lectura (60.1%), Escriptura (49.5) i Matemàtiques (50.5%). Així mateix, si agafam com a referent la definició del NJCLD, que inclou les característiques bàsiques de les definicions actuals, veim com també delimiten les DA:

Dificultats d'aprenentatge és un terme genèric que fa referència a un grup heterogeni de desordres manifestats en dificultats significatives en l'adquisició i ús de l'escolta, la parla, la lectura, l'escriptura, en el raonament o en les habilitats matemàtiques (National Joint Committee for Learning Disabilities, 1981).

Aquests dos punts de referència per seleccionar les DA centrades en la Lectura, Escriptura i Matemàtiques, ens permeten ara presentar el més rellevant de cada tipus de DA analitzada.

No cal tornar a repetir la importància que s'assigna a l'atribució de capacitats, com a indicador de les expectatives que projecten els pares i les mares sobre els seus infants, ja que són nombrosos els estudis sobre els efectes de les expectatives en el procés d'aprenentatge i desenvolupament futur dels infants¹.

Llavors, és important posar de manifest que, segons els resultats obtinguts, les famílies assignen als infants amb DA la capacitat motriu-esportiva.

En un segon nivell d'anàlisi, considerant els diferents tipus de DA, hem de dir que:

- Als alumnes amb DA per a la Lectura i per a l'Escriptura se'ls atribueixen més capacitats que als alumnes que presenten DA per a les Matemàtiques. Com veim en els resultats, a un 70% d'alumnes amb aquest darrer tipus de DA no se'ls atribueix cap competència des de la família.

¹ Les idees més rellevants sobre els estudis fets queden recollides al capítol 11 de Santiuste i Beltrán, 1998.

- El 25% de les famílies d'alumnes amb DA per a la Lectura i per a l'Escriptura, coincideixen en assignar als infants la capacitat matemàtica. Sembla ser una necessitat dels pares i mares dels infants amb aquests dos tipus de DA el fet d'haver de compensar la DA del/de la fill/a i expressen que són hàbils per a tasques matemàtiques. Aquesta compensació es manifesta, normalment, al llarg de l'entrevista amb nombroses afirmacions que pretenen deixar molt clar que el seu infant no presenta cap tipus de dèficit intel·lectual.
- També és significatiu el resultat que ens mostra que, a l'alumnat amb DA per a l'Escriptura, se li atribueix un baix nivell de capacitats manipulatives. Aquesta dada pensam que és coherent, sobretot, amb les dificultats que solen tenir el col·lectiu d'alumnes disgràfics. Per altra banda, cal dir que a l'alumnat amb DA per a l'Escriptura és a l'alumnat al qual se li valora com a més competents a nivell musical.

Un altre resultat rellevant d'aquest grup de variables del subjecte amb DA, que volem deixar palès, és el que posa de manifest que només un 9.3% mira la TV com a activitat exclusiva, quan surt d'escola. La primera conclusió a la qual vàrem arribar amb aquesta dada és la possibilitat d'haver-nos errat en la formulació de la pregunta i/o a l'hora de transcriure les dades a la matriu. Però, analitzant més a fons la situació que viu l'alumne/a amb DA, pensam que és important recordar que, entre els trets característics de l'alumnat amb DA, destaca que són infants molt conscients de les seves dificultats i limitacions. Osman (1988; 42) explica que "l'infant generalment percep que qualche cosa no va bé molt abans que algú ho comentí als seus pares (...), un infant sap que no pot llegir". Per aquest motiu, són alumnes que prioritzen les activitats amb les que els disminueix el nivell d'ansietat (fer deures i anar a classes de repàs) i aquelles amb les quals poden veure qualche possibilitat d'èxit. També fan aquesta prioritziació els seus pares i les seves mares. Ens va impactar un parell de mares que, angoixades també elles pels fets que explicaven, ens confessaren que els seus fills, abans d'anar a qualche festa d'aniversari d'un amic, s'estimaven més acabar els deures, ja que l'endemà era massa elevat el nivell d'angoixa que patien en veure que no arribaven als aprenentatges dels companys. Tal i com diu Osman (1988; 21; 29), "quan l'aprenentatge es torna difícil, el món de l'infant és inestable en tots els sentits (...) . Seria un infant estrany aquell que aguantàs diàriament frustracions i fracassos sense tenir una resposta emocional".

En relació a les variables del context familiar

Enllaçant amb la darrera idea de l'apartat anterior i seguint amb l'anàlisi de les variables del context familiar, concretament amb les expectatives i preocupacions, són importants les aportacions que l'autora Lacasa (1997; 123) ens dóna a conèixer amb l'explicació dels estudis de Profilet i Ladd on els resultats mostraren com les mares que valoraven menys els infants en relació a les seves habilitats, eren les que mostraven major nivell de preocupació en relació a aquest aspecte, a més participaven menys en l'organització de les relacions socials dels seus/de les seves fills/es a nivell informal. Pel contrari, les mares que mostraven menys preocupació organitzaven i facilitaven les reaccions dels seus fills-es, promovien l'autonomia i tenien tendència a considerar-los més habilidosos (socialment).

Aquests resultats expliquen el que, primerament, podia haver estat interpretat com a dades incoherents. A l'estudi que hem duit a terme, ens crida l'atenció que el nivell de consciència activa dels pares i mares dels infants amb DA (es preocupen i fan alguna cosa per atendre la DA del/de la fill/a), sigui tan elevat (67,0%), en relació al baix nivell de coneixement sobre com s'intervé amb les DA en el centre (37.1%). Aquesta relació ens duu a pensar que allò que realment indueix a actuar i a interessar-se per la intervenció que es duu a terme a l'escola, no és la preocupació per la DA, sinó tot el contrari. L'angoixa crea bloqueig i no permet actuar adientment amb la DA dels infants. Per aquest i molts altres motius, pensam que és imprescindible la intervenció de figures professionals que ajudin a desbloquejar la situació i a davallar el nivell de preocupació existent, així com que s'encarreguin d'apropar ambdós contextos (família i escola). Les funcions dels perfils professionals als quals ens referim pensam que podrien ser assumides per l'orientador/a, o el PT del centre, ja que consten entre les que emmarquen les seves actuacions en el centre.

Però els resultats obtinguts ens demostren que les famílies no solen disposar d'aquest tipus d'ajuts. Cal dir que a un 43% de les famílies no se'ls ha notificat a una reunió específica la DA del/de la fill/a, sinó que s'han emprat altres vies de comunicació poc

recomanables per donar una informació d'aquest tipus (agenda, circulars, arran d'aquesta investigació...).

També és rellevant que un 43.3% de famílies no hagin rebut cap tipus d'orientació per tal de beneficiar-se dels recursos que necessiten. Una vegada més, se'ns confirma que la família de l'infant amb DA és una realitat desatesa per mor de la prioritat que es dona a altres problemàtiques dins l'escola. Aquest fet l'evidenciam amb la figura de l'especialista (mestre/a de suport, psicòleg/a, orientador/a, logopeda, ...) que, com a criteri per intervenir amb preferència, adopta el quocient intel·lectual dels infants i considera prioritari l'alumnat amb dèficits en aquest nivell.

Aquesta situació desavantajosa per a la família amb fills/es amb DA, crea un tancament considerable a l'hora de pensar d'on seria just rebre les ajudes necessàries per poder intervenir adientment amb la problemàtica dels infants. Ens sobta que un 40.2% expressi la necessitat de que el/la tutor/a dediqui més atenció als infants quan valoren positivament aquesta figura. Aquesta reacció és coherent amb el bloqueig abans explicat, ja que moltes famílies expressen l'ideal que els agradaria aconseguir, en lloc de centrar-se en altres possibilitat d'ajuda. No coneixen més recursos que el mestre-tutor qui, en la majoria dels casos, atén les DA dels seus/ de les seves fills/es.

Així, quan se'ls demana: qui pensa que hauria de finançar els recursos per atendre les DA del/de la vostre/a fill/a?, el 21% de les famílies creu que no hi ha alternativa, que és un problema que els ha "tocat" a ells i que són ells qui han d'assumir les despeses. Per altra banda, el 33% de les famílies afirma que és l'escola la institució que ha de finançar els ajuts per atendre les DA dels seus/de les seves fills/es. Generalment, les famílies que atribueixen a l'escola aquesta responsabilitat no és perquè es desentenen de la DA de l'infant, sinó més aviat és perquè són famílies que ja estan pagant serveis escolars que, en teoria, es destinen a l'atenció a la diversitat de l'alumnat (logopeda, orientador, activitats extraescolars, menjador, polisportiu...). Tot i així, volem comentar el resultat que posa de manifest que un 70% de les famílies considera que l'administració pública no cobreix les necessitats d'alumnes que presenten DA.

Per acabar amb l'apartat de conclusions, volem fer-ho amb allò que consideram el més important d'aquest part de l'estudi: la veu de les famílies. Traslladar les seves demandes d'ajuda, els seus sentiments, les seves vivències vers la DA... ens és difícil de transmetre fidelment, si no és amb les seves pròpies paraules.

Algunes valoracions en relació al procés d'aprenentatge del seu fill-a amb DA:

"Amb ajuda ha millorat molt"

"Estic molt contenta perquè el professor el té al costat. No com quan jo estudiava, que només hi estaven els bons"

"L'infant és molt conscient de la seva dificultat, però està molt motivat perquè veu que avança. No vol repetir curs perquè vol anar amb els seus amics. Està angoixat i nosaltres també"

"El seu pare natural també semblava tenir dificultats d'aprenentatge"

"El seu pare ja confonia lletres"

Valoracions de les famílies sobre el procés d'ensenyament seguit a l'escola:

"No s'hauria de treure el nin de l'aula per donar-li suport, ja que la majoria de l'alumnat presenten fracàs escolar"

"No vull que se l'ajudi defora de l'aula ni de l'escola"

"M'agradaria que la meva filla rebés suport"

"Pens que els mestres haurien de valorar més els aspectes positius i no només centrar-se en els negatius"

"Em diuen que a l'escola hi ha alumnes amb més problemes que el seu fill i que no el poden atendre"

"Ens pensàvem que ens donarien solucions, possibles intervencions, però..."

"M'agradaria més que les classes de suport les rebés de 17h a 18h, però que no surti de l'aula"

"No sé per què costa tant entrar en una escola"

"Jo entenc que el meu fill sigui una nosa per al mestre, però d'aquí a que el tenguí dibuixant la gran part del dia..."

"Si hi ha un psicòleg a l'escola, no té sentit que l'haguem de dur a una psicòloga particular"

"No som poca gent amb aquesta problemàtica i cal que es faci alguna cosa, malgrat que no siguin casos d'integració"

"És necessari que es facin més coses, no sols per al meu fill, sinó per a tots aquells que tenen problemes"

"L'infant surt 2h setmanals a suport i allò que deixen de fer a classe ho han de fer a casa"

"És una escola amb molts recursos com per fer pagar més coses (logopeda, instal·lacions...)"

"El suport que rep fora de l'aula agreuja les seves DA"

"Varen detectar la DA als 3 anys. Va a 1r i encara no s'ha intervengut per part del centre"

"La DA del nin, en gran part, és per mor que la mestra d'enguany no creu amb ell, el dóna per perdut. Ella no sap que la seva germana gran també va fer aquest procés i ara va beníssim"

Fent referència al finançament de les ajudes:

"El que puede, puede"

"Cal que l'administració doni recursos als centres. Que no estalviïn amb algú perquè després surt molt car"

"L'anglès l'estic pagant jo, però no sé..."

"Pens que a l'escola hi haurien d'anar l'horabaixa per fer els deures i repàs i així no pagar doble"

"En el nostre cas no és problema de doblers sinó de distància"

"Tot sempre recau en els pares. Pens que els pares feim massa esforç"

"L'administració hauria de donar beques. A les escoles concertades solen exigir molt a les assignatures instrumentals i deixen de banda l'esport, la música, els idiomes.. I això fa que els alumnes amb DA quedin més penjats. El PT només és per als nins més problemàtics"

"Voldria dir que els llibres de text són massa complicats i dificultosos. Jo no puc ajudar"

"Tenc dos fills que van a repàs i ho not molt a final de mes"

"Dedicam temps i doblers. No feim més perquè no sabem què fer"

"L'administració encara no ens ha pagat la beca pels llibres d'aquest curs i som al mes de juny"

"Que es posin més mestres i donin una oportunitat als qui acaben Magisteri"

"S'haurien de donar més ajuts perquè la psicòloga costa 5000 PTA cada sessió i el menjador 840 cada dia"

"Pagam 2000 PTA cada mes per a recursos escolars"

"Pagam 1000 PTA a l'APA obligatòriament. Amb això es podria cobrir el reforç que necessita. Per què l'he d'ensenyar jo? Això és un sofriment perquè no tenim quasi temps (casa, feina, filla...). A més, crec que s'ha d'entendre que té 6 anys"

"És injust que només puguin emprar aquests recursos les famílies que ens ho podem permetre. És un dret dels infants poder rebre suport per aprendre i això no ha de dependre de la importància que li donin els pares a l'aprenentatge de l'infant ni dels recursos família"

"Vaig proposar a l'escola que es pugui pagar un logopeda, perquè els infants petits, quan van a aquests serveis, segons a quines hores, arriben mig adormits. Els recursos haurien d'estar dins l'escola. A l'escola m'ho varen negar perquè necessiten l'aprovació de l'administració"

"Estic contenta que vagi a les classes de logopèdia però em surt molt car"

"Hi hauria d'haver una cosa intermitja, ja que els que reben suport del programa d'integració sembla que siguin etiquetats de deficientes i no ho són. No hi ha una cosa intermitja per a nins o nines que simplement tenen dificultats o els costa més"

"Nosaltres li hem pogut pagar però no sé si un altre ho podria haver fet"

"De vegades ens gastam 100.000 PTA al mes: psicòleg, psicomotricitat, centre pedagògic i repàs" "Insisteixo que el sistema educatiu no dóna resposta a les DA. La ratio no davalla i la conselleria dóna serveis de suport, però els problemes (DA) del nin s'haurien d'arreglar dins l'escola, perquè els pares no podem fer-hi front econòmicament"

"Els pares no sabem on hem d'anar. No hi hagués pogut fer front si en lloc d'1, fossin 2 els fills amb problemes. Són 4000 PTA de psicòleg cada setmana"

«Imagina't la gent que té tres fills, per a mi és impossible!"

"Necessitam més ajudes per al material, els llibres, ... que donin més beques"

"Pagam 2000 PTA cada setmana, a més de la quota de l'escola"

**D. CONCLUSIONS I NOUS PLANTEJAMENTS PER A
FUTURES INVESTIGACIONS**

D) CONCLUSIONS DE LA RECERCA I NOUS PLANTEJAMENTS PER A FUTURES INVESTIGACIONS

En aquest darrer punt de la investigació, i emprant el mateixos termes que a les notes introductòries, es presenten en primer lloc **les claus que ens han obert les portes** a conèixer millor les DA; a apropar-nos a la realitat de les famílies amb infants que presenten DA; i a tenir la sort de poder viure el procés d'ensenyament-aprenentatge que es va desenvolupant diàriament a l'escola.

En segon lloc, es pretén donar a conèixer **alguns dels panys que no s'han pogut obrir durant l'estudi**. És a dir, aquells interrogants que encara ens motiven a continuar intentant trobar la manera d'obrir, crear i reflexionar sobre molts aspectes amb els quals ens hem topat.

Les claus que ens han obert les portes a conèixer millor el camp de les DA

- El primer que ens facilita la recerca és adoptar com a objecte d'estudi un concepte obert a debat, ja que ens dóna la possibilitat d'adaptar-lo a la realitat que ens trobam i a transformar-lo d'acord amb el que va succeint. Llavors, **no considerar la confusió terminològica o conceptual com un obstacle**, sinó com una possibilitat d'encetar processos d'interès en la indagació i en la creació d'alternatives, és un primer apropament a les característiques individuals dels infants i del seu entorn d'aprenentatge.
- El que sí es concreta durant la investigació és que les DA més comunes entre l'alumnat són les que es centren en les tasques de lectura, escriptura i els processos de raonament matemàtic. Aquesta afirmació, fonamentada sobretot en els resultats de l'estudi quantitatiu, ens pot dur a establir una possible hipòtesi relacional entre el que més s'investiga, el coneixement teòric que es desprèn de la investigació, els continguts que es transmeten en el procés de formació del professorat i dels/de les orientadors/es i les conseqüències a l'hora d'identificar el tipus de dificultat. És a dir, si partim de l'evidència que les DA més estudiades són les centrades en les tres tasques abans esmentades, se'n desprèn que la majoria de docents i orientadors tenen més

coneixements sobre els processos de lectura, escriptura i matemàtica i, consegüentment les habilitats a l'hora de detectar possibles obstacles en els infants se centrin també en aquests tres dominis.

Perquè aquesta hipòtesi no arribi a tancar la possibilitat de donar ajudes a aquells/es alumnes que presenten dificultats a altres nivells, és una passa més **entendre i assumir el concepte d'atenció a la diversitat**, on ni la causa ni el tipus de dificultat no tenen cabuda a l'hora de donar les respostes adients a les necessitats que sorgeixen en el procés d'aprenentatge de qualsevol persona.

- Així, doncs, s'ha de reconvertir el plantejament inicial centrat en el dèficit, en el problema, en la dificultat de l'alumne/a, per **reflexionar sobre la possibilitat que la dificultat pugui estar en el procés d'ensenyament-aprenentatge** que es duu a terme amb l'alumne/a.

No es tracta d'intentar trobar possibles relacions causals entre el context i les DA, sinó de plantejar l'anàlisi des d'una òptica distinta. Una visió que abandoni la DA entesa sols com una qüestió individual, sinó que l'emmarqui dins un entorn, dins un context que esdevengui clau a l'hora de plantejar possibles intervencions. Serà així quan ens plantejem que també és el centre escolar que ha de canviar estructures molt arrelades per tal de facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Serà així quan vegem possible parlar de la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i no sols parlem de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne/a. I també serà així quan les DA es considerin responsabilitat de tots els agents educatius, perquè s'assumeixi que **tots podem tenir i, de fet tenim, o hem tengut, dificultats per aprendre.**

- Els resultats obtinguts durant la recerca ens duen a **determinar una sèrie de condicions que es consideren facilitadores a l'hora de prevenir** l'aparició de DA, o almenys, es creu fermament que ajuden a qualsevol infant a superar obstacles en el seu procés d'aprenentatge.

Primerament, les condicions a les quals es fa referència són:

- El manteniment de **l'estabilitat familiar**, ja que correlaciona la situació familiar de l'alumne/a amb el fet de tenir DA. Paral·lelament, es pot fer

referència a **l'estabilitat en les estructures i organitzacions escolars**. La inestabilitat, els canvis de referents, de models, de metodologies educatives,... sembla ser que no ajuda a establir un tipus d'aprenentatge sòlid i significatiu.

- **Compartir, entre el pare i la mare**, les decisions, les responsabilitats, la informació... en relació a tot allò relacionat amb l'aprenentatge i educació dels/de les fills/es. Es posa de manifest la relació entre les DA en les matemàtiques i la presència del pare a casa i es demostra que a més reducció de l'horari laboral patern, menys DA apraeixen en aquesta àrea.

- El fet de pertànyer a famílies nombroses, també facilita que el nivell de consciència familiar i, alhora, la preocupació i implicació en les DA de l'infant, siguin majors que en el cas de **famílies més reduïdes en nombre**. No es tracta de fer apologia en contra de les famílies nombroses, sinó defensar la qualitat de temps que es dedica als infants, no sols en tasques escolars, sinó d'oci, d'afecte, de comunicació... També es pot establir cert paral·lelisme amb l'escola, si pensam en les demandes dels professorat pel que fa al tema de la ratio d'alumnes, per tal de poder atendre millor les necessitats dels infants.

- Desmitificar que si es tenen dificultats és perquè no els interessen els continguts, perquè tenen peresa,... Qualsevol persona, davant **l'esforç** que li suposa una tasca, ha de creure's capaç de tenir èxit, ja que si no, és molt difícil que inverteixi un grau elevat d'esforç. Aquest procés per arribar a veure't capaç d'aconseguir allò que et proposes, s'interromp si tens una història de continus fracassos i de poca valoració d'aquelles coses que fas bé. A més, a aquesta reflexió s'hi pot afegir que el valor social que es dóna a l'esforç és gairebé nul. Les figures i els rols socials més valorats són aquells que, amb poca inversió d'esforç, obtenen molts beneficis, la qual cosa no ajuda gens a superar dificultats, ni a transmetre el valor de l'esforç als infants. Si ho traslladam a l'àmbit formal, cal demanar als docents quin és el model d'alumne/a ideal o, què és per a ells un/a alumne/a intel·ligent, per exemple.

- Cal tornar a repetir la importància que s'assigna a **l'atribució** de capacitats, com a indicador de **les expectatives** que projecten els pares, les mares i el professorat sobre els infants, ja que són nombrosos els estudis sobre els efectes

de les expectatives en el procés d'aprenentatge i desenvolupament futur de qualsevol persona.

Llavors, és important posar de manifest que, segons els resultats obtinguts, les famílies assignen als infants amb DA la capacitat motriu-esportiva, com a mecanisme de compensació davant les dificultats en tasques acadèmiques, la qual cosa no afavoreix ni millora l'autoconcepte vers els aprenentatges escolars en els infants.

Els mecanismes de defensa davant les dificultats dels/de les fills/es, es traslladen als infants els quals també adopten subtils maneres d'evitar el fracàs. Cal posar de manifest que darrera aquests mecanismes de defensa i aquestes atribucions personals i familiars, darrera tota expectativa hi està molt relacionat el concepte d'intel·ligència adoptat. Les característiques que se suposa als infants intel·ligents des de la família i des de l'escola, condicionen molt els tipus de **missatges** que s'expressen dirigits als infants.

Llavors, a la recerca, es posa de manifest la sobrevaloració, sobretot a nivell familiar, de les matemàtiques, enfront les tasques de lectura i d'escriptura. Així, a un infant amb dificultats en el raonament matemàtic, a més a més, no se li sol atribuir cap altra competència, a nivell familiar. Aquest fet és invers en els casos dels infants amb DA en la lectura i/o escriptura, ja que se'ls hi solen valorar les competències matemàtiques, per tal de compensar la DA que presenten en la lecto-escriptura.

- Però el que cal demanar-se és què ha de sentir una infant que anticipa el fracàs, que és conscient de les seves dificultats i, a més, s'enfronta a situacions que li afavoreixen l'accés a l'aprenentatge. Per tal d'empatitzar amb la situació que sovint viu l'infant amb DA, esdevé il·lustratiu i aclaridor intentar entendre les següents paraules:

«Si els globus explotassin, el so no podria arribar, ja que tot quedaria massa allunyat de la planta correcta. Una finestra tancada també evitaria que s'escoltàs el so ja que la majoria d'edificis solen estar ben aïllats. Ja que l'operació depèn d'un flux constant d'electricitat, una ruptura a meitat del cable també produiria problemes. És cert que l'al·lot pot cridar, però la veu humana no és suficientment potent com per ser escoltada a tanta distància. Un altre problema addicional és que es podria rompre una corda de l'instrument. Llavors el

missatge no podria dur cap acompanyament. Està clar que per millorar la situació hi hauria d'haver menys distància. Llavors, hi hauria menys problemes en potència. Amb un contacte cara a cara, un mínim nombre de coses podrien anar malament" (traducció del text de Bransford i Johnson, 1972).

Una vegada llegit aquest escrit, sense cap tipus d'ajuda que complementi la informació escrita, segurament no som capaços d'accedir a la comprensió del que realment l'autor ens vol transmetre.

- Aquesta **situació tan paradoxal** és amb la que es troben molts/es alumnes amb DA, independentment de la causa, a l'hora d'accedir a la informació i, consegüentment, a l'hora d'aprendre. La clau que, de vegades, no empram per obrir aquest accés a l'aprenentatge de l'alumnat amb DA, és la d'oferir aquells recursos, condicions, mitjans, instruccions que es corresponguin amb el seu estil d'aprenentatge.

Amb el gràfic següent, és segur que ens és molt més fàcil, a tots/es, entendre el paràgraf que abans no hem entès del tot.



Les claus que ens han obert les portes a conèixer millor el procés d'ensenyament-aprenentatge que es viu a l'escola

- La diferència entre els centres a l'hora de detectar i intervenir en les DA de l'alumnat, pot venir determinada, entre moltes altres variables, per la **sensibilització i formació dels docents** vers el tema que ens ocupa. Trets específics del context faciliten i/o obstaculitzen les relacions entre els agents més importants del procés d'aprenentatge dels infants (pares i mares, mestres, companys,...). Per aquest motiu, ajuda tenir clara la idea que no existeixen «escoles ideals, ni mestres perfectes». Del que es tracta és d'analitzar l'entorn i el marc on ens trobam (com a investigadors, com a docents, com a alumnes en pràctiques, com a orientadors/es, com a famílies...), per tal de cercar i anar creant les condicions i les **actituds** que més ajudin a atendre les necessitats que presenten tots els protagonistes de qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Tenir molt present la idea i vivències que ens transmeten experiències semblants, ajuda al fet que tots els mecanismes i les estratègies que es comencen a posar en pràctica, des de la primera negociació fins a la darrera sessió de formació, siguin realment les eines que permeten recollir i analitzar la informació necessària per assolir l'objectiu que emmarca i dóna sentit a l'estudi: **la millora de la pràctica diària**.
- Per tot això, és necessari aterrar a les escoles i respondre realment a les demandes formatives dels docents, en el seu propi marc d'intervenció. Llavors, s'han de menester **programes de formació, que parteixin de les necessitats del professorat**, que se centrin en els interessos del personal escolar i on es faci necessària la implicació activa de tots els participants, ja que són els que faciliten l'establiment de bones relacions dins el grup i permeten aprendre en el propi context.
- Una de les claus més importants de l'estudi és **la creació del grup de treball**, procés difícil que es viu com un repte i alhora com un privilegi. Són molts els aprenentatges obtinguts a partir dels moments de reflexió, de compartir experiències,

interrogants, queixes, dubtes, pors, èxits, desànims,... Però el que realment ajuda a superar les dificultats és quan l'experiència de la diversitat es trasllada a l'equip docent. Poder ser diferent i acceptat alhora, obre la porta de la sinceritat i la honestedat, amb un mateix i amb la resta de membres del grup.

- Tot i ser viscut i valorat molt positivament, el grup que es crea, no queda exempt dels obstacles que, la història relacional de les participants, els prejudicis i/o les idees negatives, obstaculitzen el procés d'intervenció i d'investigació dins l'escola, i han de ser superats i que és difícil trobar les eines per poder-ho fer. Però moltes vegades no són necessàries grans invencions, ni canvis de plantejaments, ni metodologies innovadores,..., simplement, basta amb donar l'afectivitat i la seguretat que les mestres necessiten tenir sobre el que ja estan fent cada dia.

- El que esdevé cabdal en els moments crítics, quan sembla que el grup es desfarà i que tot l'aconseguit es veurà acabat, és **l'actitud d'acceptar la «crisi»**. El que no es considera adient és intentar amagar, no deixar sortir, fer que no es manifestin les queixes, les projeccions, ..., ja que a l'estudi es viu com que qualsevol d'aquests moments són bàsics per créixer com a grup. És a partir d'aquest moment quan la informació recollida guanya en qualitat i permet analitzar l'evolució dels tres tipus d'informació que conformen les actitudinals: les idees, les conductes i els sentiments de l'equip.

- Així, s'ha de reprendre el darrer component actitudinal citat, les emocions i sentiments, ja que un dels grans descobriments fou veure com a mesura que s'alimenta **la part afectiva de les actituds**, tant individualment com a nivell de grup, es desenvolupen processos de canvi impensables, en un principi. Les mateixes mestres són les que es valoren entre elles, molt més del que elles mateixes es consideren com a docents.

- El **baix autoconcepte professional** és una de les constants en les sessions i és bàsic el suport del grup per començar a creure que individualment es fan prou coses positives. Una de les màximes manifestacions d'aquest fet és la necessitat del professorat de tenir algun referent per desenvolupar les seves pràctiques. Així, els llibres de text esdevenen l'eina que marca les rutines d'aula i la paraula «programar», no entra, en els inicis de la recerca, en el repertori de les mestres.
- Es pot dir que, gràcies al grup de treball i a l'«excusa» de la formació, augmenta la **seguretat de les docents**, la qual cosa els permet prendre decisions que suposen un cert risc (com és l'elaboració de material i la programació d'activitats alternatives i complementàries al llibre de text), malgrat que, al mateix temps, impliquen un procés d'innovació, de reflexió i de millora en les seves pràctiques diàries.
- Promoure la reflexió i el treball col·laboratiu, duu a encetar la necessitat de recerca, d'anhel d'investigar la pròpia pràctica per tal de viure-la com un repte constant i no com una «batalla perduda» per la manca de recursos, de temps o de reconeixement social. A més, promou la necessitat de compartir les noves experiències i expressar els obstacles i també els resultats obtinguts amb l'alumnat. Aquest és un element de motivació que vertaderament s'ha pogut viure i encara ara s'està compartint amb el grup docent.

Les claus que ens han obert les portes a conèixer millor les condicions que viu la família de l'infant amb DA

- Gràcies a la **col·laboració de les escoles** que, voluntàriament decidiren participar en l'estudi, facilitant un llistat amb el telèfon dels/de les alumnes amb DA per tal de que ens poguéssim posar en contacte amb les seves famílies, va ser possible conèixer els sentiments, les idees i les accions que duen a terme els pares i mares per tal de superar els obstacles que presenten els seus infants a l'hora d'aprendre.
- Va ser sorprenent poder viure la **necessitat de parlar** que tenen aquestes famílies. Cal dir que, actualment, encara telefonen (la majoria de vegades són mares) demanant consell sobre algunes decisions que han de prendre respecte les DA dels seus/de les seves fills/es.
- Durant les converses per telèfon, no escatimaven informació, tot al contrari, contestaven a les preguntes extensament. Per aquest motiu, la informació que es va recollir ens va permetre extreure un gran nombre de **demandes, necessitats i desitjos que ens expressaven**.
- El primer que cal desmentir a partir de l'anàlisi dels resultats és la idea que el fet de triar el centre en funció, majoritàriament, de la proximitat, no condiciona les valoracions que fan les famílies sobre els aspectes positius i les mancances de l'escola. Observam, així, que **la majoria de les famílies avaluen com a positiva la competència i l'actitud del professorat**, així com també el seguiment que fan als infants. A més, les famílies consideren la mestra-tutora de l'alumne/a amb DA com un/a professional competent del/de la qual no tenen cap queixa.
- Pel que fa a les **mancances** que detecten en el centre, hem de parlar de la **poca disciplina** i/o de la manca d'autoritat que les famílies afirmen que existeix en el

funcionament escolar. Probablement, és una problemàtica que es trasllada i es fa palesa tant en el context escolar com en el context familiar.

- Seguint amb les mancances que detecten les famílies, observam que les que consideren que **manquen recursos personals a l'escola** són les que més preocupació expressen vers el tema de les DA, però no són les que més actuen per atendre la problemàtica. Aquesta relació ens duu a afirmar que els que no actuen però es preocupen (consciència passiva) són els que detecten la manca de recursos personals perquè són els que realment noten a faltar la seva ajuda a l'escola.
- En un segon nivell d'anàlisi, arribam a la conclusió que són les famílies dels centres públics les que, majoritàriament, detecten i expressen notar a faltar recursos personals a l'escola per atendre les necessitats dels infants.
- Sobre la relació entre el nivell de coneixement i el tipus de **contacte** que es manté, gràcies als resultats obtinguts, podem dir que l'important és la qualitat del contacte i no tant la quantitat i/o periodicitat i que el tipus de contacte que mantenen les famílies que han participat en la investigació, en general, es caracteritza per l'establiment de comunicació entre ambdós contextos a través de camins molt distints (agenda, circulars, reunions...), però la participació activa en el centre queda lluny dels resultats obtinguts.
- És important anunciar que les famílies que es disposaven a explicar com s'intervé en el centre amb les DA, la majoria expressava desacord que es treguin els/les alumnes amb DA de l'aula, ja que consideren negatiu que l'infant amb DA perdi la matèria que està fent i aprenent el seu grup de referència.
- Però els resultats obtinguts ens demostren que les famílies no solen disposar de moltes facilitats per apropar-se i entendre la dinàmica escolar. Cal dir que a quasi bé la meitat de les famílies entrevistades no se'ls ha notificat, a una reunió específica, la DA

del/de la fill/a, sinó que s'han emprat altres vies de comunicació poc recomanables per donar una informació d'aquest tipus (agenda, circulars, arran d'aquesta investigació...).

- També és rellevant que el mateix percentatge de famílies no hagin rebut cap tipus d'orientació per tal de beneficiar-se dels recursos que necessiten. Una vegada més, se'ns confirma que **la família de l'infant amb DA és una realitat desatesa** per mor de la prioritat que es dona a altres problemàtiques dins l'escola. Aquest fet l'evidenciam amb la figura de l'especialista (mestre/a de suport, psicòleg/loga, orientador/a, logopeda, ...) que, com a criteri per intervenir amb preferència, adopta el quocient intel·lectual dels infants i considera prioritari l'alumnat amb dèficits en aquest nivell, fruit de les exigències externes i de la dificultat per canviar la concepció errònia que l'orientador/a no és sols un recurs específic per a l'alumnat, sinó que té responsabilitats a nivell de centre.

- Aquesta situació desavantajosa per a la família amb fills/es amb DA, crea un tancament considerable a l'hora de pensar d'on seria just rebre les ajudes necessàries per poder intervenir adientment amb la problemàtica dels infants. Així, quan se'ls demana: qui pensa que hauria de finançar els recursos per atendre les DA del/de la vostre/a fill/a?, el 21% de les famílies creu que no hi ha alternativa, que és un problema que els ha "tocat" a ells i que són ells qui han d'assumir les despeses. Per altra banda, el 33% de les famílies afirma que és l'escola la institució que ha de finançar els ajuts per atendre les DA dels seus/de les seves fills/es. Generalment, les famílies que atribueixen a l'escola aquesta responsabilitat no és perquè es desenten de la DA de l'infant, sinó més aviat és perquè són famílies que ja estan pagant serveis escolars que, en teoria, es destinen a l'atenció a la diversitat de l'alumnat (logopeda, orientador, activitats extraescolars, menjador, poliesportiu...). Tot i així, volem comentar el resultat que posa de manifest que un **70% de les famílies considera que l'administració pública no cobreix les necessitats d'alumnes que presenten DA.**

Els panys que no s'han pogut obrir durant l'estudi: interrogants per a futures investigacions

- La primera porta que no s'ha sabut obrir és la de plasmar, per escrit, tot el que es va aprenent i vivint durant una investigació de tipus qualitatiu. La sensació és que deixes moltíssima informació sense poder posar-la en paper i allò que t'agradaria és que qualsevol lector pogués haver tengut experiències, com aquesta o similars, per poder crear-se una imatge que l'ajudi a entendre, amb tota la seva complexitat, el que s'intenta explicar. Per tal motiu, aquella informació que ens queda per analitzar, per exemple, la que es continua recollint actualment, és una de les coses que ens queda pendent per a futures investigacions. Si s'introdueixen els conceptes d'innovació, de reflexió, de canvi i de millora de les pràctiques docents és important matisar-los i tenir present el concepte de procés. Llavors, és atrevit parlar de canvi quan només es duen dos anys de convivència en un grup de formació, però al llarg de la investigació es fa referència a tots aquells esglaons que es van pujant cap a l'assoliment de les fites establertes a l'inici de l'estudi. Passes que, encara ara, es van donant i que seran les que permetran, en un futur, **parlar de canvi com a fet consumat**.

- Arran de la investigació i de l'estada a l'escola, es viu **la manca de comunicació i coordinació** entre les teories i/o el coneixement educatiu que es genera i les **institucions** que intenten executar els programes dissenyats segons els principis que fonamenten la legislació vigent. Un dels fets que més evidencia aquest distanciament és l'exigència constant de justificar els recursos destinats a atendre les NEE. Afirmacions com les anteriors són les que ens ensenyen a veure que, si no hi ha una línia d'intervenció comuna entre tots els/les participants del procés educatiu, és fàcil que les incoherències i les passes enrere siguin constants en el dia a dia.

- També s'evidencia com **el concepte d'atenció a la diversitat** és un terme que s'acull en el centre com un concepte innovador, però que **no impregna les pràctiques**

docents. Per tal motiu, desglossar les implicacions del que suposa atendre a la diversitat i fer veure que mai no es parteix de zero. A més, és cabdal viure, tenir experiència del que significa el concepte per tal de poder-lo desenvolupar a la pràctica. Llavors, el professorat ha de sentir-se divers i acceptat com a membre de l'equip educatiu amb les seves diferències i limitacions. Queda pendent que s'assumeixi aquesta tasca en el centre.

- S'aprèn que en el centre encara **no es perceben els documents com una eina per a la reflexió conjunta** i per a l'establiment d'una línia d'intervenció educativa comuna. Tot al contrari, els documents són viscuts com una exigència més de l'administració. Per tant, els processos per elaborar els documents sovint han estat interromputs i la dinàmica que s'estableix per acabar-los és lluny del treball en equip i del consens entre els docents de les diferents etapes. Queda pendent iniciar processos per tal que aquestes exigències es considerin com a necessitats per a la millora de l'escola.
- Com a conseqüència de la distància entre el discurs oficial i la pràctica diària, no es considera que el **model de suport** no pot centrar-se únicament a atendre individualment l'alumnat, sinó que ha de ser un recurs a disposició de qualsevol membre de l'escola. Llavors, és important expressar la necessitat evidenciada de reconvertir la figura de l'orientador/a en un equip de suport al professorat i al centre. S'observa la impossibilitat que una sola figura pugui assumir la quantitat de funcions que són assignades a aquest perfil professional.
- Un altre aspecte que es fa evident durant la investigació és que un àmbit central com el de **les famílies**, no provoca un gir en el tipus de reflexió docent, ja que no es passa de parlar i veure unidireccionalment la relació escola-família. Així, no s'entén l'àmbit familiar com a part de la comunitat escolar, sinó com a espectadors «crítics» de la pràctica docent. També queda pendent el fet d'analitzar el tema de la participació de la família a l'escola, no en termes de «relació escola-família», sinó cercant les maneres d'establir les passes per a convertir la famílies en una peça clau i activa per al

desenvolupament de les dinàmiques escolars. Si les preocupacions són compartides, per què no es comparteixen les actuacions? És palesa la necessitat d'investigar sobre el tema per apropar ambdós contextos.

- Les famílies de l'alumnat que a l'escola són considerats com a alumnat amb NEE ens ensenyen que hi ha una gran necessitat de parlar amb algú sobre les mancances i capacitats del seu infant. Cal dir que estan molt agraïdes amb l'escola i que assumeixen un grau de responsabilitat pel que fa a l'educació de l'infant. Per altra banda, es posa de manifest la gran correlació existent entre dificultats en el context familiar (manca de recursos econòmics, desestructuració familiar, malalties i/o problemes associats...) i les dificultats que presenten els infants a l'hora d'aprendre.
- Aquesta és la gran **demanda de les famílies**, i alhora un tema pendent de resoldre: la necessitat de poder comptar amb recursos personals (psicòlegs/logues, logopedes, mestres, orientadors/es...), així com poder tenir més temps per dedicar-se a l'educació dels seus/de les seves fills/es
- Analitzant com aprenen els infants les tasques de lectura, escriptura, matemàtiques, sorgeixen els següents interrogants? Les competències i habilitats que es requereixen per llegir i escriure, realment, **com i quan s'aprenen**? Només són aprenentatges que s'han d'ensenyar dins l'entorn escolar? Per què ja es comença a ensenyar de manera dividida si el que pretenem és que els aprenentatges siguin significatius i l'alumne/a; fill/a tenguí capacitat per transferir-los i generalitzar-los a altres contextos?
- Quan s'analitza el paper de la intel·ligència en el concepte de DA, sorgeixen les següents curiositats. El **concepte d'intel·ligència que existeix a les famílies**, té implicacions en els factors motivacionals i emocionals dels infants? Correlacionen amb les DA? I amb el fracàs/èxit acadèmic? I amb les futures decisions pel que fa a l'itinerari professional de l'alumne/a? Correlacionen certs **estils parentals** amb el fet de

tenir infants amb DA? Què ocorre quan les DA perduren fins a **l'adolescència i l'edat adulta**?

- Un altre pany sense obrir és el de la **coordinació amb els professionals** que intervenen amb els/les alumnes amb DA, fora de l'escola. Per què sempre es parla que cal coordinació entre escola i família, quan, moltes vegades aquests/es alumnes estan en mans de logopedes, psicòlegs/logues, que no estableixen relació amb el/la tutor/a de l'infant amb dificultats? Per què els principis que exigim als/a les mestres, només pel fet que l'escolarització és obligatòria, i no ho exigim als professionals «especialistes» que, a més, ens suposen una despesa important afegida, en molts casos? Han de canviar les funcions i la manera de plantejar el diagnòstic i tractament de les DA des dels gabinets psicològics i /o psicopedagògics?
- Arran de les preguntes anteriors, també es planteja el perquè no s'estableix un protocol d'actuació consensuat, amb pautes per a la família, docents i altres professionals que intervenguin en el procés educatiu de l'infant amb DA, amb l'objectiu, no d'homogeneïtzar les pràctiques, sinó d'orientar els agents en una línia comuna, la qual cosa revertiria en seguretat i estructuració en els aprenentatges dels infants.
- Durant la recerca s'observa com les tasques de coordinació, de reflexió, de formació..., considerades com a responsabilitat de l'orientador/a del centre, són substituïdes per la passació de proves per mesurar el quocient d'intel·ligència de l'alumnat considerat com a possible candidat a pertànyer al programa d'integració. Tal i com hem explicat en apartats anteriors, la demanda de l'administració pesa més que el compromís de l'orientador/a vers les funcions que ha de desenvolupar com a professional, ja que és l'exigència externa la que s'assumeix com a avaluadora de la qualitat del centre. A més, cal afegir que, quan s'ha de lluitar per mantenir el lloc de treball, esdevé secundari qualsevol altre compromís professional i funció que es té assignat. Així, la necessitat de complaure per mor de la manca de tradició d'aquesta

figura a l'escola, es veu com un factor determinant a l'hora de dur a terme les funcions que s'assignen **al perfil professional del/de la psicopedagog/a**.

- Què es pot fer perquè ni les exigències oficials, ni la dinàmica dels centres, no faci perdre els referents que han de marcar les actuacions de l'orientador/a? Com s'ha de formar els/les futurs/es orientadors/es perquè això no passi? Quines actituds es transmeten a les universitats?

- Entre moltes altres conclusions, a les quals es pot arribar amb la lectura de les paraules anteriors, és bàsica la que afirma que cal **millorar les pràctiques** dels estudis universitaris, per mor de la importància que tenen a l'hora de formar actituds professionals adients per al desenvolupament de la futura tasca laboral. I més, si es parla de professionals que treballen en el camp de l'educació. Qui i com s'ensenya als alumnes de psicopedagogia a dinamitzar sessions amb els docents? A col·laborar en tasques del centre? A respectar la diversitat dels/de les mestres i no sols de l'alumnat?

E. REFERÈNCIES

E. REFERÈNCIES

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D. (1994). *Creating the conditions for school improvment*. Londres: David Fulton.
- Alfaro, I. (1986). *Dificultades en el aprendizaje: una revisión desde la práctica educativa*. Valencia: Promolibro.
- Álvarez, L. i Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS.
- Alzina, P. (2001). *Treballar amb la Diversitat. Nous enfocaments curriculars i metodològics*. Alaior: Univesritat de les Illes Balears-serveis de Publicacions.
- Ander-Egg (1990). *Intervención transformadora en una sociedad en crisis*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Anguera, M. T. (1988). *Observació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Angulo, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa. A J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 95-110). Granada: Universidad de Granada.
- Antúnez, S. (1994). *Del Projecte Educatiu a la programació d'aula: El què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica*. Barcelona: Graó.
- Apple, M.W. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprenentatge en grup a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. A Verdugo, M. A. i Jordán, F. B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 39-61). Salamanca: AMARÚ.
- Arnaiz, P. i Garrido, C.F. (1999). Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 107-121.
- Arnaiz, P., Herrero, A. i De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad educativa*, 263, 15-22.
- Arnaus, R. i Contreras, J. (1995). El compromiso ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 33-60.
- Ary, D., Jacobs, L. C. i Razaviech, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Trillas.

- Atkinson, P. i Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Austin, G. i Reynolds, D. (1990). Mnaging for improved school effectiveness: an international survey. *School Organisation*, 10 (2-3),167-178.
- Balbas, M.J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. A Marcelo, C. y López, J. (ed), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 224-240). Barcelona: Ariel
- Ballester, L. (Juny, 1999). Curs sobre anàlisi de dades qualitatives amb NUDIST 4. Notes adaptades a la versió 4 del programa NUDIST per Machintosh, desenvolupades a partir de l'article: Gil, J., García, E., i Rodríguez, G. (1999). Análisi de datos cualitativos. *Tratamiento informatizado de datos*(41-47). Barna: Masson.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros*. Barcelona: Laia.
- Berninger, V., i Abbott, R. (1994) Multiple orthographic and phonological codes in literacy acquisition: An evolving research program. A V. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (pp. 277-317). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Beyer, L., y Zeichner, K. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. A T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 272-303). Valencia: Universidad de Valencia.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionsmo simbólico*. Hora, Barcelona.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coors.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394). Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como instituciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bonals, J(1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bonals, J. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas..* Barcelona: Paidós.
- Borkowski, J.G. i Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the clasroom: “Working models” and affective strategic teaching. A M. Pressley, K. Harris i J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting Academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press
- Brown, L., Nietupski, J. i Hamre-Nietupski, S. (1976). Criterion of Ultimate Functioning. A Thomas, M. (Ed), *Hey! Don't forget about me* (pp. 212-242). Reston, V.A. CEC

- Buendía, L. (1995, abril). *La formación profesional del profesorado*. Ponencia impartida en el Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa, La Coruña.
- Buendía, L., Colás Bravo, P. i Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Canales, M.; Peinado, A (1995). Grupos de discusión. A Delgado, J. M. i Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cantanero, J.E. (2000). L'Educació Primària a debat. *Temps d'educació*, 23, 178-331.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castaño, Prieto, Ruiz i Sánchez (1997). El profesor tutor del Practicum: propuesta de un modelo. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-5.
- Clark, A.M. (2000). *Parent-Teacher conferences: Suggestions for parents*. ERIC Digest. ERIC Cleringhouse on Elementary and early childhood Education Champaign IL. ED438982
- Coffey, A. and Atkinson, P. (1996) *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Thousand Oaks CA: Sage
- Cohen, L. i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P (1997). La investigación en la pràctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (2).
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46 (4), 407-422.
- Colás, P. i Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, P. i Collinge, J. (1991). In the web: internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 262-285.
- Conrad Izquierdo (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 77-78.

- Contreras (1991). El sentido educativo de la investigación. A *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- Contreras, J. (1996). Comprendre i transformar la vida a l'aula: la investigació en l'acció. A Á. Pérez Gómez (Coord.), *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: Document de treball dels alumnes de la Universitat Oberta de Catalunya
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2001). La investigación educativa. Epistemología, ètica i política del coneixement educatiu. A Pérez Gómez, À. *Models d'investigació en educació*, 8-47. Barcelona. UOC.
- Cook, T. D. i Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cox, P.L.; French, L.C. i Loucks-Horsley, S. (1997). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. Crow: The regional laboratory for Educational Improvement of Northeast and Islands.
- Cruickshank, W.M. (1981). *Concepts in learning disabilities: selected writings. 2 volumenes*. Syracuse: University Press.
- Dabbs, J. R., Faulkner, R. i Vaan Maanen, J. (1982). *Varieties of Qualitative Research*. Sage, London.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davila, A. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. A J. M. Delgado i J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 69-83). Madrid: Síntesis.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ketele, J. M. i Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- De la Iglesia, B. (1999). *Cap a una actitud favorable vers les persones amb discapacitat. Una experiència amb professionals*. Memòria d'investigació inèdita.
- De Miguel Díaz, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. A Deandaluze, I (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- De Vicente, P.S. (1994). Componentes del liderazgo escolar. L.M. Villar Angulo y P.S. De Vicente (Dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 51-86). Barcelona: PPU.

- De Vicente, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar Angulo (Comp.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (pp. 53-88). Bilbao: Mensajero.
- De Vicente, P.S. (1996). Formación y evaluación basada en el Centro. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289-320). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.
- Del Carmen Martín, Ll. (1996). El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros. A C. Monereo, i I. Solé, (Coords.), *El asesoraminto psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 153-165). Madrid: Alianza.
- Delaire, G. i Ordroneau, H. (1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Denny, T. (1978). Storytelling and educational understanding, address delivered at national meeting of International Reading Association. A E. G. Guba i Y. S. Lincoln (1981), *Effective evaluations*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Echeíta et alt. (1998). L'eficàcia de la formació en el procés de canvi cap a escoles eficaces per a tots. *Suports*, 2 (1), 11-18.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidos Educador.
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II*, (pp. 195-301). Barcelona: Paidós Educador.
- Ericsson, K.A. i Smith, J. (1989). *The study of expertise: Prospects and limits*. Hillsdale, NJ.: L.E.A.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-25.
- Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J.M. (1996). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. *Recerca i innovació educativa*. Actes de les I

- Jornades Maria Rúbies (pp. 53-97). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Esudero, J.M. (1993). Formación en centros e innovación educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. A R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Mcmillan.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. A M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, (145-179). Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Fernández Caveda, A. (1998). *La función de los recursos humanos en tiempos de cambio*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen* (versió ampliada). Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. i Levin, H. (1992). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de la desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Ferrandis Torres, A. (1988). *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferreiro. E i Teberosky.A (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro. E i Gomez.M (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A., (1988). La Educación Especial hoy. *Siglo Cero*, 117, 20-25.
- Fontana, A. i Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of Science. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Forner, À. (1993). *Avaluació de les perspectives professionals i del pensament pedagògic dels futurs mestres*. Universitat de les Illes Balears, 1992-1993. No publicado.
- Forteza Forteza, D. (1998). *L'atenció a la diversitat al segon cicle de l'Educació Secundària Obligatoria*. Tesi Doctoral (inèdita). Universitat de les Illes Balears.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Frith, U. (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza.

- Fullan (1993). Why teachers must become change agent?. *Educational Leadership*, 50, 6.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres. Cassell.
- Fullan, M. i Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Kirikiri*. Sevilla.
- Fullan, M.G. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión. A A. Sánchez, J. J. Carrión, D. Padua i R. Pullido (Coords.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, (pp. 11-29). Almería: Universidad de Almería.
- García, M., Ibáñez, J. i Alvira, F. (Comp.). (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament). (1996). *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gil, J., García, E., i Rodríguez, G. (1999). Análisi de datos cualitativos. *Tratamiento informatizado de datos*, 41-47. Barcelona: Masson.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). La educación como proyecto político y cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 78-84.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. i Fernández Pérez, M. (1980). *La Formación del Profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Giné, N. (2000). Presentació. A Aldámiz-Echevarría, M. M. i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 7-11). Barcelona: Graó.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Glaser i Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/M.E.C..
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. A J. Arnau, M. T. Anguera i J. Gómez, *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González Cabanach, R. i Valle Arias, A. (1998). Características afectivo-emocionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. A V. Santiuste Bermejo i J.A.

- Beltrán Llera (Coords.), *Dificultades de aprendizaje*, (pp. 261-277). Madrid: Síntesis.
- González Sanmamed, M (1995). Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogía*, 200.
- González-Pienda, J.A i Núñez Pérez, J.C (coord.) (1999). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens Busquets, C. (1997). *La disciplina en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona: Horsori.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno Sacristán. i A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guzmán, S. i Lacasa, P. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y Educación*, 8, 27-48.
- Hallahan i Kauffman, (1982). *Las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Anaya/2.
- Hamilton, D. (1985). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. A J. Gimeno i A. Pérez (Coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 139-147). Madrid: Akal.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hammill (1993). A timely definition of learning disabilities. *Family & Community Health*, 16, 1-8.
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. A *Kikirikí*, 35.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10 (2-3), 179-194.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American Educational Research Journal*, 363-391.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión. A AAVV, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 46-60). Madrid: Narcea.
- Illán Romeu, N.; Arnaiz, P. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Jiménez Martínez, P. i Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kellaghan, T.; Sloane, K.; Alvarez, B. i Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kennedy, M.M. (1990). Choosing a Goal for Professional Education. In W.R Houston (Ed.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp. 813-825). New York: Macmillan.
- Kirk, S. i Gallagher (1989). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin Company. Boston.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry developing a theory base for understanding individual interpretation of reality*. University Press: Oklahoma.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Latorre, A., del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- León, M.J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. En A. Sánchez y J.A. Torres, (Coors.), *Educación Especial I* (pp. 407-430). Madrid: Pirámide.
- León, O. G. i Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewis.M.E.B.: (1993) Thematic methods and strategies in learning disabilities. San Diego, C.A.: Singular Publishing Group.
- Liston, D.P., y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López de Ceballos, P. (1987). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- López Hernández, A. (1998). La escuela comprensiva: un valor progresista. *Boletín Informativo STEA-STEs* (Sindicatos de trabajadores/as de la enseñanza de Aragón), marzo, 10-11.
- López Melero, M (1999). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantis. Un compromiso con la acción. A Sánchez Palomino, A., Carrión Martínez, J.J., Padua Arcos, D., Pulido
- M.E.C. (1985). *Hacia la Reforma. Documentos de trabajo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- Manzano, R. i Teixidó, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida. Servei de publicacions UdL.
- Manzano, V., Rojas, A. J. i Fernández, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo García, C. i López Yáñez (coord) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. A Palacios, J., Marchesi, A. i Coll, C (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp. 103-132). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, M. i Margalef, L. (coord.) (2000). *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-49.
- McDermott (1993) . The acquisition of a child by a learning disability. A Chaiklin i Lave (ed.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 269-305). New York: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. A Chaiklin, S. i Lave, J. (ed), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 241-268). New York: Cambridge University Press.
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Mercer, C.D. (1987). *Dificultades de Aprendizaje*. 2 vol. Barcelona. CEAC.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Promolibro. Valencia.
- Molina, S. (1997). *Escuelas sin Fracazos*. Málaga: Aljibe.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Bassols, M. i Miquel, E. (1998). *Instantànies*. Barcelona: Edicions 62.
- Monereo, i I. Solé, (Coords.) (1996), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 153-165). Madrid: Alianza.
- Morris, D.: (1992) *Case studies in teaching beginning readers*. NC, Fieldstream Publications. 1992.

- Moyano, R.(Coords). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XX* (pp.31-60). Almería y Universidad de Almería, Consejería de Asuntos sociales de la Junta de Andalucía.
- Munn, P. i Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research*. Glasgow: SCR.
- Muntaner (2001). *La persona con retraso mental. Bases para u inclusión social y educativa. Guía para padres y educadores*. Málaga: Aljibe.
- National Joint Committee for Learning Disabilities (1988). Inservice programs in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 53-55.
- Nias, J. (1995). Opiniones de los profesores de primaria. Una descripción reflexiva de la investigación longitudinal. A G. Waldford (Dir.), *La otra cara de la investigación educativa*, (pp. 179-199). Madrid: La Muralla.
- Nicasio García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Nieto Cano, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Murcia.
- Notó Brullas, C. (2000). Els suports a l'aula. A M^a del Mar Aldámiz-Echevarría i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 37-56). Barcelona: Graó.
- Oliver Trobat, M. (1999). *Anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació primària de les Illes Balears*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Oliver, M. (1992). Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth. *European Journal of Special Education*. 7(1)
- Oliver, M.F. (2001) La formació permanent del professorat: solució o problema? El sistema de millora del rendiment. *Guix*, 272.
- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.
- Ortega Tudela, J (1999). La escuela de padres: un lugar de encuentro. A Sánchez Palomino, Carrión Martínez, J.J., Padua Arcos, D., Pulido Moyano, R., *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XX* (pp. 365-370). Almería y Universidad de Almería, Consejería de Asuntos sociales de la Junta de Andalucía.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. A J. M. Delgado i J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 87-95). Madrid: Síntesis.
- Osman B. (1985). *Nadie con quien jugar: Aspecto social de las incapacidades de aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Osman.B. (1988). *Problemas de aprendizaje: un asunto familiar*. Trillas. Mexico.

- Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 8-14.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez Castelló, J.A. (1998). *Proyecto docente* (inèdit). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Pérez de Lara, N. (1994). El currículum oculto de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 8-16.
- Pérez Gómez, Á. (1992a). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.. A J. Gimeno y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1992b). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. A J. Gimeno y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-77). Madrid: Morata. Pérez Gómez, 1992;
- Pérez Gómez, A. (1992c). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. A, J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. i Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I-Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II-Técnicas*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. *E.E.G.*, 33. París: Presses Universitaires de France.
- Pla, L. (1988). Aprender a mirar para aprender a enseñar. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 56-59.
- Pomar Fiol, M. I. (1998). *La comprensió de l'acció docent des de l'estudi de la vida quotidiana a l'aula. Una recerca etnogràfica*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Pomar Fiol, M.I. (2000). Proyecto Docente inédito. Universitat de les Illes Balears.
- Popkewitz, T. (1990). Ideología y Formación Social en la Educación del Profesorado. A T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 6-34). Valencia: Universidad de Valencia.

- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Postic, M. i De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Pozo Municio, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Puig Rovira. (1997). *La educación moral en la escuela . Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Rachue, A.C. (1994). *Collaborative Training Needs Assessment*. Ottawa, Ontano: Bibliothèque nationale du Canada.
- Reichardt, S. Ch. i Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. A T. D. Cook i S. Ch. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Rigo, A. i Genescà, G. (2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Barcelona: Eumo.
- Rigo, E. (2002). Las necesidades olvidadas. A Forteza i Rosselló (cord.). *XIX Jornadas de Educación especial y universidad*. Palma de Mallorca. En premsa.
- Rodríguez Villacorta, M. A. (1998). Atención a la diversidad: Dimensiones curriculares. *Comunidad Educativa*, 247, 21-24.
- Rodríguez, G. Gil, J. i García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. i Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis.
- Romero.J.F (1990). *Dificultades en el aprendizaje*. Promolibro. Valencia.
- Rose. L.: (1993) *Write to read and spell: Teaching beginning readers*. Tucson. AZ. Zephyr Press.
- Rosselló Ramon, M. R., (1996). *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Rosselló Ramon, M.R. (1999). *L'Adapatació Curricular Individualitzada (ACI) com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos en un centre de primària*. Palma: Universitat de les Illes Balears. Tesis doctoral inèdita.
- Rudduck, J. (1999). Innovación y cambio: el desarrollo de la participación y la comprensión. *Kikiriki*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz, R.E. (1996). *Bases Psicopedagógicas de la Educación especial*. Proyecto docente (inédito). Palencia: Universidad de Palencia.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1993). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: Un estudio etnográfico*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, E. (1998). *Dificultats d'aprenentatge*. Barcelona: UOC.
- Sancho, JM. (març 15 i 16, 2001) *Simposi sobre itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona. Parc científic. (CD Rom)
- Santiuste, V. i Beltran, J.A. (Coord) (1998). *Difucultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. A M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. (pp. 9-91). Barcelona: Paidós-M.E.C..
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Stainback i Stainback. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación. A J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 69-83). Granada: Universidad de Granada.

- Swanwick, K (1990). The Necessity of Teacher Education. A N.J. Graves (Ed.), *Initial teacher education* (pp. 93-108). London: Kogan Page.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Teberosky, A. (1987). *Psicopedagogía del lenguaje escrito*. Barcelona: IME..
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Tom, A.R. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.
- Torgesen, J. K. 1993. Variations on theory in learning disabilities. A G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, i N. A. Krasnegor (eds.), *Better understanding of learning disabilities: New views from research and their implications foreducation and public policies* (pp. 153-170). Baltimore: Brookes.
- Torres González, A. (1999-2000). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 17-18, 183-199.
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Torres Rius, M. et al. (1994). *Relaciones padres-hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- UNESCO (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- UNESCO (1995). Afrontar exitosamente los cambios. A UNESCO. *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. (115-125) París: UNESCO.
- Verger Gelabert, S. (2001). Els programes de diversificació curricular a l'educació secundària obligatòria. El difícil equilibri entre diversitat i comprensivitat. Tesi no publicada Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears..
- Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. A A. Villa, (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 23-38). Madrid: Narcea.
- Villar (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Villar, L. M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Viñao Frago, A. (1997). Educación comprensiva. Experimento con la utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 260, 10-17.
- Vio Grossi, F. (ed) (1988). *Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo*. Santiago-Chile. Consejo Internacional de Educación de Adultos
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

- Waldron, K.A. (1992). *Teaching students with learning disabilities: strategies for success*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Walker, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. A W. B. Dockrell i D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wang, M. C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wang, Reynolds i Walberg, (1995) *Handbook of special and remedial education*. Oxford: Pergamon.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. *Report of committee of inquiry into the education of handicapped children any young people*. Londres: HMSO.
- Watkins, C. i Wagner, P. (1991). La perspectiva global del aula. *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, 75-84. Barcelona: Paidós (Temas de educación, 24),.
- Weaver, A i Atkinson, P. (1994). *Microcomputing and Qualitative Data Analysis*. Aldershot, Hants: Avebury.
- Weitzman i Miles (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. London: Sage.
- Williamson, J. (1986). Investigación del aula e investigación curricular. A M. Galton i B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, (pp. 326-336). Barcelona: Martínez Roca.
- Ysseldyke, J. i Algozzine, R. (1995). What is Special Education and What Does it Mean to Be Exceptional? *Special education: A practical approach for teachers* (3^a ed.) Massachusetts: Houghton Mifflin Co
- Zabalza, M.A. (1998). *Los tutores en el practicum*. Pontevedra: Diputación de Pontevedra.
- Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. A A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 110-127). Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.