

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

# ESTRATÈGIES D'INTEGRACIÓ

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

Ignasi Puigdemívol



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

L'objectiu de la darrera part d'aquest estudi consisteix a descriure amb precisió i d'una manera comprensiva un conjunt de situacions escolars d'integració que vàrem seguir amb un equip de mestres durant els cursos 1988-89 i 1989-90 en diferents escoles ubicades al Vallès Occidental. Es tracta d'assajar un procés de comprensió del què passa dins l'aula a partir de l'anàlisi i seguiment d'uns casos concrets. Mitjançant la recopilació de dades provinents de diferents tipus d'observació, d'informacions recollides amb qüestionaris específics, d'entrevistes i del treball continuat amb l'equip de mestres ja esmentat, intentaré arribar a una descripció acurada dels que, en aquesta experiència, es mostren com aspectes clau dels processos d'integració estudiats. Tot aquest procediment ens portarà a la formulació d'afirmacions que depassen el pla purament anecdòtic, amb la pretensió que gaudeixin d'un notable grau de versemblança, en el sentit que Erikson

atorga a aquest terme quan indica que no es tracta de presentar proves, en un sentit causal, de les afirmacions fetes, sinó de demostrar la seva versemblança mitjançant una anàlisi sistemàtica i contrastada del corpus de dades que s'ha obtingut (Erikson,1989: 262-270). En conseqüència tractaré d'argumentar l'existència d'una base adequada d'evidència per a les afirmacions que presentaré en els següents capítols, basant-me en l'anàlisi de les dades que per diferents fonts i procediments hem anat obtenint i per argumentar, a l'ensem, que els patrons de generalització utilitzats al vincular aquestes dades són els que millor poden relacionar-les.

### **1.1. FINALITAT.**

La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola, que a partir d'ara qualificarem de conjunta, comporta l'enfrontament de situacions educatives que podríem percebre com a noves en relació a les situacions habituals en l'escola tradicional. El relativament breu espai de temps en el que l'escola, en el nostre entorn, ha començat a plantejar-se la integració d'aquests alumnes ens permet entendre el caràcter encara atípic d'aquelles situacions. Però basant-nos en les consideracions fetes en els capítols precedents, no podem considerar que l'atenció de les NE dels alumnes sigui quelcom simplement afegit o inserit a una realitat educativa més o menys immutable. Al contrari; la integració escolar d'alumnes amb NEE comporta, quan depassa la simple inserció, el replantejament de la pròpia dinàmica de l'escola. D'aquesta manera podem entendre que adequar l'activitat escolar, i amb ella el currículum, a l'atenció integrada d'aquests alumnes comporta dues menes de necessitats: d'una banda, el coneixement i l'ús de

recursos específicament dedicats a aquests infants, recursos que òbviament caldrà incorporar a l'escola; però d'altra banda, i en un nivell preferent, també requereix un procés de recerca entorn de les possibilitats de què l'escola i el mestre disposen per donar resposta a les necessitats d'aquells alumnes; possibilitats moltes vegades infravalorades per no comportar l'ús de recursos específicament adreçats a aquells infants. En aquest darrer punt hi ha implícit el qüestionament dels procediments d'ensenyament i aprenentatge habituals a l'escola i de la seva eficàcia, no sols amb els alumnes integrats sinó també amb la resta del grup.

En aquest segon aspecte és on s'incereix la present recerca, que té com a principal finalitat *l'estudi de les modificacions que hom pot apreciar en la dinàmica del grup-classe quan es treballa conjuntament amb alumnes que presenten el que he descrit com necessitats educatives especials*, a partir de l'observació de grups que no reben altres menes de suport que els que habitualment rep l'escola en aquestes situacions, en els nivells de l'ensenyament primari.

Cal precisar que per dinàmica educativa s'entén aquí la relació establerta entre els diferents elements que expliquen l'activitat de l'aula i li donen significat i que, a grans trets, podríem englobar en dos aspectes fonamentals: els aspectes de caire relacional, les actituds i les vivències dels seus components i els aspectes curriculars en sentit estricte: d'organització i metodològics.

*Identificar els elements que expliquen les modificacions detectades en la dinàmica de l'aula* consisteix doncs un important objectiu inclòs en la finalitat de la present recerca, que intentaré complementar amb el no menys important objectiu *d'assajar l'explicació de les vinculacions que s'estableixen entre ells*.

En gran mesura es tracta d'una tasca descriptivo-explicativa que ens haurà de portar, al final del treball, a copsar l'autèntic valor de les adequacions analitzades i a perfilar les necessitats de transformació amb les que s'enfronta l'escola com a conseqüència del seu enfocament vers la diversitat.

És obvi que un treball dirigit a assolir aquests objectius no pot proporcionar propostes o models d'integració aplicables a tota situació educativa. I encara estaria més lluny de les intencions d'aquest estudi l'oferir models d'adequació curricular per a l'atenció diferenciada d'alumnes amb diferents tipus de deficiència en el marc de l'escola conjunta. Com ja es desprèn de les reflexions incloses en els capítols precedents, considero mancat de sentit centrar qualsevol procés d'adequació curricular en el tipus de dèficit que afecta l'alumne.

En canvi, sí que constitueix una pretensió d'aquest treball l'oferir estratègies obertes per a l'atenció escolar dels alumnes amb NEE. Basant-me en les reflexions de Wood entorn de l'etnografia en l'educació (Woods, 1987: 15-29), podem entendre per estratègies obertes aquelles que s'obtenen a partir de l'acurada anàlisi de determinades situacions educatives. Per contraposició al que serien les estratègies tancades, aquelles que estipulen que en determinades condicions la manera més eficaç d'actuar és "X", l'estratègia oberta ofereix el propi model d'anàlisi com a referència: en determinades condicions s'ha actuat de la manera "Y" i s'han observat els fets "M,N,Z", detectats com a més significatius i que es poden vincular amb els factors "A,B,C". En aquest cas la pretensió no consisteix a apuntar la bondat dels procediments "Y" sinó a proporcionar un model per a la comprensió global dels aspectes analitzats que, per analogia, pugui esdevenir útil en l'anàlisi d'altres situacions que, per descomptat, podran

precisar, ampliar o contradir les afirmacions despreses de la recerca original que, en qualsevol cas, hauran de contextualitzar.

En definitiva, la pretensió última d'aquest treball consisteix a estudiar, a partir de l'anàlisi d'unes experiències concretes, els elements que podem entendre fonamentals dins l'escola conjunta en el necessari procés de transformació de l'activitat educativa que faci possible una escola centrada en la diversitat i capaç de donar resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes.

## 1.2. METODOLOGIA.

L'enfocament anterior requeria l'ús d'una metodologia d'investigació qualitativa que orientés l'aproximació al nostre tema d'estudi: les adequacions de l'activitat educativa produïdes en el context de l'aula en situacions d'integració escolar d'alumnes amb NEE de diferents orígens i graus d'especificitat. Entendre els factors que les condicionen i el significat que tenen entre els seus protagonistes, alumnes i mestres eren, com hem vist, les pretensions bàsiques d'aquest estudi.

Però l'activitat educativa no és quelcom que es produeixi d'una manera descontextualitzada, i menys encara si el que ens ocupa són determinats processos d'integració escolar que, com ja hem vist, estan molt condicionats per factors escolars i extra-escolars i, a més, es justifiquen en gran mesura a partir de la seva contribució a l'assoliment d'una autèntica integració social per part de l'alumne.

Podríem entendre la reflexió anterior com el primer gran escull amb el que s'enfrontava aquesta investigació. L'anàlisi en profunditat dels diferents entorns (escolar, familiar i social) escapava als mitjans que teníem a l'abast i provocava, a més, una dispersió difícil de controlar en el propi disseny de la recerca. Calia, en aquest punt, efectuar una acotació de l'àmbit d'estudi en el que ens centràriem i, per respondre a les finalitats que ja he descrit, aquest acotament semblava adequat fer-lo en el context de l'aula.

De fet l'aula constitueix un nucli d'interaccions amb dinàmica pròpia en el que assoleixen un paper protagonista els components del grup, mestre o mestres i alumnes. Des d'aquesta perspectiva esdevé factible la recerca dels significats d'aquella dinàmica a partir d'un enfocament acotat dins l'aula: les característiques dels alumnes i dels mestres, les relacions establertes entre ells i les pròpies condicions materials en les que es pot desenvolupar el treball del grup esdevenen elements clarament significatius per entendre el que hi passa.

Això no obstant, la dinàmica de l'aula també es troba estretament vinculada a condicions de l'entorn, fonamentalment la pròpia dinàmica del centre on s'ubica i l'entorn social d'on procedeixen els alumnes. D'altra banda, informacions significatives per entendre la dinàmica de l'aula s'escapen a la pura observació d'aquella: determinades opinions pedagògiques i no-pedagògiques dels mestres, diferents aspectes de la percepció que tenen dels seus alumnes, l'experiència prèvia i el nivell de formació, l'enfocament de tasques de programació i coordinació, i també diferents aspectes relacionats amb les característiques del grup-classe i especialment de l'alumne integrat, com serien el seu nivell intel·lectual, l'entorn familiar, el tipus i grau d'afectació o la pròpia història clínica i educativa, etc.

Tot plegat em va portar a concebre la necessitat de combinar dues formes d'aproximació als casos que volia estudiar. D'una banda hi havia l'àmbit acotat de la recerca: l'aula, en la que preteniem operar amb informacions de primera mà fonamentades en l'observació directa i els enregistraments en vídeo. D'altra banda hi havia l'àmbit més obert que ens havia de proporcionar informacions complementàries que en molts casos no serien d'obtenció directa, sinó indirecta a través de qüestionaris, informes, entrevistes, etc. Moltes d'aquestes informacions, però, tindrien un gran valor per al tractament del material proporcionat a través de l'observació directa.

Les consideracions anteriors em van portar a la concepció d'un disseny per aquesta recerca que combinava components habituals de la investigació etnogràfica amb components, també habituals, de la recerca-acció. Prenia així la seva forma definitiva la recerca que ens ocupa, que s'ha sustentat en dos pilars bàsics: d'una banda el procés de seguiment de cadascun dels casos seleccionats, amb les estratègies pròpies de l'estudi de casos, i d'altra el procés d'anàlisi i avaluació de situacions educatives, enteses com objecte d'estudi, sorgides a les aules dels alumnes que seguíem. Aquesta darrera anàlisi es complementava amb el treball conjunt i continuat dels mestres que van participar en aquesta recerca durant els cursos 1988-89 i 1989-90. Vegem per separat com es van articular els distints components de la recerca, començant pel procés de selecció de casos.



## Selecció de casos.

Tal i com estava plantejada, l'aproximació a un acotat nombre de casos d'integració escolar requeria dur a terme un ambiciós programa de treball conjunt amb el grup de mestres implicat i això ja constituïa un important condicionament per la selecció dels casos: comptar amb un grup de mestres interessats en dur a terme aquesta tasca. Però aquest fet significava, a més, combinar dos tipus d'interès dins la pròpia recerca: el després de les finalitats de la investigació, ja ressenyades, i el no menys important interès per l'autoformació a partir del qual giraria la dinàmica del grup de mestres que s'havia de constituir. Obviament es tractava d'interessos absolutament complementaris i a partir dels quals va girar la investigació durant aquella fase.

Per constituir el grup de treball vaig connectar amb mestres que estaven implicats en processos d'integració escolar d'alumnes amb NEE de diferent origen i intensitat, utilitzant diferents canals. A través del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, la Delegació Territorial del Vallès Occidental i la Inspecció, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i l'Institut Municipal d'Educació de Sabadell, vaig entrar en contacte directe amb Equips i Institucions responsables de programes d'integració. L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Sabadell i l'Institut Joan Amades per a Deficients Visuals, m'oferiren des del primer moment una inestimable col.laboració mercès a la qual, després de mantenir un considerable nombre de reunions i sessions informatives amb els claustres de diferents escoles, es va formar l'equip de mestres que protagonitzaria la recerca. També vaig estar en contacte amb el Centre de Reeduació Auditiva de Sabadell (CRAS), per bé que no va poder col.laborar finalment en el projecte.

Amb aquest procediment es va constituir un equip amb un mínim de dos i en alguns casos tres mestres treballant en experiències d'integració d'alumnes que presentaven diferents formes d'afectació (motora, visual, auditiva, intel.lectual i emocional). En l'únic cas en què no vam poder comptar més que amb el seguiment d'una única alumna va ser en el dels alumnes amb deficiència auditiva, per les dificultats de col.laboració ja esmentades del CRAS que es trobava ocupat en altres projectes d'investigació, tal com em va expressar la seva directora. Això no obstant, va participar en el projecte una nena amb deficiència auditiva atesa per l'EAP de Cerdanyola.

Com es pot deduir de tot el que s'ha indicat respecte al procediment per contactar amb mestres i escoles, el criteri per a la selecció de casos defugia la representativitat i també la selecció d'aquells que reunissin un conjunt de condicions que poguéssim considerar modèliques. No es tractava d'oferir models òptims d'integració escolar, ni tampoc l'estudi d'una mostra representativa del panorama de la integració escolar en el nostre entorn. Els criteris de selecció anaven per paràmetres diferents.

En primer terme es tractava d'estudiar un conjunt de casos d'integració escolar que contemplés el seguiment d'alumnes amb NEE diferenciades, tant pel tipus com per la gravetat del handicap presentat. Aquesta varietat de situacions tenia com a finalitat facilitar una anàlisi contrastada dels factors que intervenen en els processos d'integració i no pas la pretensió de treballar amb una mostra el suficientment representativa com per poder extrapolar directament els resultats de la recerca a situacions educatives semblants. Un element bàsic que es va tenir en compte en el procés de selecció va ser contactar amb alumnes integrats amb diferents handicaps, en diferents

cursos de l'ensenyament primari i assegurar, alhora, una mínima variabilitat entre les escoles que els acollien.

Però amb independència del criteri anterior hi havia un fet que clarament esbiaixava les característiques dels grups-classe que volíem estudiar: la disponibilitat exigida als mestres que havien de participar en el projecte. Aquest fet encara limitava més les possibilitats de considerar-los representatius de la situació real de la integració escolar en el nostre entorn. Efectivament, els mestres que han participat en la recerca tenen en comú un viu interès i sensibilització per la integració dels alumnes amb NEE, que òbviament no els fa representatius de la situació general dels mestres implicats en processos d'integració.

Hom pot apreciar que es tracta d'un tipus de selecció de les mostres d'anàlisi habitual en les recerques centrades en l'escola i l'aula, quan es requereix un abordatge global de situacions complexes (Woods, 1987: 20-29). Ni els criteris de selecció usats ni les característiques de la pròpia metodologia de treball amb què s'ha dut a terme la recerca ens permeten extrapolar els resultats constatats a la resta de situacions d'integració escolar en les que hi actuaran, de ben segur, variables diferents a les presents en les situacions que hem usat de referència. Aquesta era, però, una limitació assumida d'entrada en el disseny de la nostra recerca que no s'adreça a verificar correlacions entre diferents variables en un procés d'integració (p.ex. tipus de suport que rep el mestre i progrés acadèmic o social de l'alumne integrat), sinó més aviat a detectar els mecanismes que poden fonamentar l'existència d'aquelles, per exemple, què varia en el procés d'ensenyament-aprenentatge quan el mestre considera que rep o que no rep el suport adequat i quins altres elements semblen potenciar o disminuir aquells efectes.

Malgrat que el tipus de conclusions a les que ens portarà un estudi d'aquest tipus no pot aplicar-se directament en d'altres contextos, l'aproximació explicativa als mecanismes que actuen en els casos analitzats pot esdevenir un útil punt de referència per a l'anàlisi i la presa de decisions en aquells, encara que per definició mai estarem davant situacions idèntiques a les que ens han ocupat.

### Fonts d'informació.

Un cop constituït el grup de treball començava pròpiament el treball de camp i tot el procés de recollida d'informació. Les informacions que en constituïrien la matèria prima provenien de diferents fonts que intentaré precisar en aquest apartat.

En primer terme començàvem a obtenir les informacions proporcionades directament pels mestres mitjançant la posada en marxa del grup de treball. Es tractava d'unes informacions privilegiades i que, a més, es donaven en situacions de contrast entre les diferents experiències viscudes per cadascun dels components del grup. El moment en el que aquestes informacions començaven a recollir-se, quan el propi grup es plantejava la dinàmica a seguir en les sessions de treball, les convertia en informacions que, a més d'influir en la confecció dels resultats de la recerca, modelaven i contribuïen a precisar el tema d'estudi.

Efectivament, ja des de les primeres sessions el grup va optar per una dinàmica que simultanejava dues grans menes d'activitat o de focus de discussió. En primer lloc, ja des de l'inici del treball les sessions varen contenir una bona

proporció del que podríem anomenar *discussió catàrtica*, en la que es posaven de manifest, sovint amb intensitat, les demandes de suport poc ateses que acostumaven a comportar una sobrecàrrega per a la tasca dels mestres. Compartir aquelles dificultats, encara que la majoria no es poguessin resoldre en el grup de treball, semblava una autèntica necessitat dels components del grup. I com sigui que moltes de les situacions plantejades no sols eren compreses *empàticament* per tots els membres del grup, sinó que en molts casos també eren compartides, la funció catàrtica d'aquestes discussions semblava fora de dubte i en cap moment intentàrem evitar-les, pel valor que tenien en el treball de cada mestre.

L'altra activitat del grup, aquest cop menys espontània, consistia en l'abordatge sistemàtic de les adequacions dutes a terme en els diferents grups-classe per afavorir la integració dels alumnes. Així van anar sorgint aspectes de discussió a l'entorn de l'avaluació de les necessitats dels alumnes, de la consideració dels tipus d'adequacions en les diferents àrees de treball, dels aspectes de planificació i organització de l'activitat de l'aula, de la coordinació amb els especialistes, etc. Emmarcat també dins d'aquest àmbit de discussió es varen anar repartint les tasques per a la recollida d'informacions més precises de cada cas, per a l'avaluació dels alumnes i per als estudis sociomètrics de cada grup-classe. En definitiva, es va anar organitzant la recollida de les informacions proporcionades per la resta de fonts previstes en el disseny de la recerca.

Paral·lelament, doncs, a la dinàmica del grup de treball vàrem procedir a la recollida d'informacions, aquest cop de caràcter més estàtic, de cadascun dels casos seguits mitjançant qüestionaris, escales, fulls d'informació i proves estandarditzades. Les informacions recollides amb aquest procediment les podríem distribuir en tres grans grups:

1. Informacions que afectaven directament el nen o la nena seguits:

- \*La Història Clínica-Educativa.

- \*L'Escala de Maduresa Emocional de Martinek-Zaichkowski (1982).

- \*Les Proves Psicopedagògiques Graduades de R.Canals (1988).

- \*Les "Pruebas Pedagógicas Graduadas" de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Terrassa (1989).

- \*L'Escala Bankson (1977) de Desenvolupament Lingüístic (trobareu la descripció en castellà de la prova a Triadó i Fors, 1989).

2. Informacions que afectaven el mestre i l'organització de l'aula:

- \*Qüestionari d'Opinions Pedagògiques del Mestre, de N. Bennet (1979).

- \*El Questionari Curricular (QUECU).

- \*L'Escala d'Actituds entorn de la Integració, de Larrivé i Cook (1979), adaptada per J.N.Garcia i J.C. Alonso (1985).

- \*El Full Descriptiu de les Modalitats d'Integració.

3. A més de les anteriors, també es va aplicar:

- \*Un Test Sociomètric passat a cada grup-classe, en base al software <SOCGRAMA> del Programa d'Informàtica Educativa (PIE) del Departament d'Ensenyament (C.Almar i V.Gil, 1988).

- \*El Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola (QUAFE) de P.Darder (1984).

Cal esmentar que, amb l'excepció dels qüestionaris dels que he citat la procedència, la resta ens van ésser amablement cedits per el "Centro Nacional de Recursos

Educativos" (CNRE) del MEC. Prèvia la seva traducció i adaptació els vam utilitzar en el present treball, amb l'excepció del QUECU que és el resultat d'una notable re-estructuració i ampliació del "Cuestionario de Adaptaciones Curriculares Individuales" (CACI) elaborat pel mateix "Centro de Recursos".

En el cas dels qüestionaris del CNRE, es tracta de proves elaborades "ad hoc" per el seguiment del "Programa de Evaluación del Plan de Integración Escolar" del MEC (Aguilera, J. i altres, 1990) i que amb poques modificacions hem utilitzat en aquesta recerca, amb l'excepció esmentada del CACI que va requerir una notable ampliació per respondre adequadament a l'interès de la nostra recerca pels aspectes curriculars. Tant els qüestionaris utilitzats amb autorització del CNRE del MEC com la versió catalana de l'Escala d'Actituds entorn de la Integració s'inclouen en l'annex 1. Els demés han estat utilitzats en el format referenciat a la bibliografia.

Les informacions proporcionades per aquests materials ens permeteren l'anàlisi dels elements més significatius de cadascun dels casos seguits. Això no obstant, es tractava d'informacions en gran mesura estàtiques, pel propi procediment amb què havien estat recollides. Les informacions més rellevants per al nostre treball provenien d'altres fonts.

En primer lloc disposàvem de l'auto-observació de cada mestre, ja sigui directament en les anàlisis fetes en les sessions de grup o de manera indirecta, mitjançant l'elaboració de documents escrits; per exemple, el document sobre les impressions obtingudes en els primers contactes amb l'alumne integrat.

Però a més d'aquesta observació de cada mestre, el treball s'ha fonamentat en les observacions que, com a

coordinador de l'equip, vaig poder dur a terme dins de cada grup-classe. Es tractava d'observacions de caràcter no-participatiu preses dins les aules dirigides pels mestres del grup, recollides en tres sessions diferents però senceres (de matí o tarda), que es plasmaren en relats amb els que intentava representar, en la mateixa seqüència en la que es produïa en el temps real, el desenvolupament de les sessions de classe en les que havia intentat adoptar un discret paper d'observador, limitant-me a prendre periòdicament les mínimes anotacions que em permetessin la posterior reproducció de la sessió i la retenció literal de les expressions més significatives que s'hi produïen.

Procurava sols trencar el meu paper d'*observador no-participant* quan aquest podia ser interpretat pels meus interlocutors com una manca de respecte envers ells; per exemple, quan era preguntat per algú alumne sobre la meva activitat o quan un altre venia, notablement satisfet, a ensenyar-me el resultat d'algún treball. Malgrat tot, no sempre era possible mantenir una postura tan neutre o discernir fins a quin punt el respecte a determinades demandes rallava el que un altre observador pogués justificadament entendre com una actitud d'intervenció susceptible de modificar més del que seria desitjable la dinàmica del grup observat o d'algún dels seus components.

Això no obstant, amb aquestes observacions pretenia disposar del material necessari per a l'elaboració de relats que reunissin les condicions apuntades abans i que no són altres que les que descriu Erikson en parlar dels relats analítics-descriptius (Wittrock, 1989: 273-8). A la segona part d'aquest estudi o a l'annex específic en el que es transcriuen mostres d'aquests relats el lector podrà jutjar fins a quin punt s'han pogut respectar les característiques anteriors en les observacions preses en els diferents grups (vegeu annex 2).



Les fonts esmentades es veieren completades per enregistraments videogràfics que, pel procediment de càmera fixa, va poder fer cada mestre en la seva aula, amb pautes prèviament unificades i que també serveixen de referència per a la redacció final de l'informe.

En darrer terme citaré les entrevistes individuals que al final de la recerca vaig mantenir amb els diferents mestres i que també foren enregistrades en cinta magnetofònica i posteriorment transcrites. Es tracta d'un conjunt d'entrevistes amb guió unificat quant a les temàtiques abordades, però amb flexibilitat suficient per permetre la inclusió de les particularitats diferencials que cada mestre aportava en el relat de la seva experiència. Les qualificaré com entrevistes semi-estructurades, doncs es troben a mig camí entre les entrevistes estandarditzades en les que l'entrevistador pretén un rol completament neutral amb l'única missió de transmetre les preguntes i enregistrar les respostes, i el que López, Marqués i Martínez (1985) qualifiquen com *entrevistes en profunditat*, senyalant que també poden ésser descrites com *entrevistes obertes*, *entrevistes centrades* o *entrevistes qualitatives*. Això no obstant, la seva descripció de les finalitats perseguides amb aquests tipus d'entrevistes i de la metodologia per al seu desenvolupament coincideix en gran mesura amb la intenció amb què ha estat utilitzada aquest tècnica en en present treball. Coincidiria doncs amb aquells autors en senyalar com a principals finalitats de l'entrevista:

"-el descobriment de la interpretació originària de l'individu.

-la descripció del cas individual.

-la comparativitat dels diferents casos.

D'aquí que es tingui molta cura de què l'entrevistat tingui la possibilitat de donar diferents respostes i que les preguntes s'ajustin als seus problemes i desitjos específics. Es tracta de donar als participants la més gran llibertat possible per no coaccionar o predisposar les

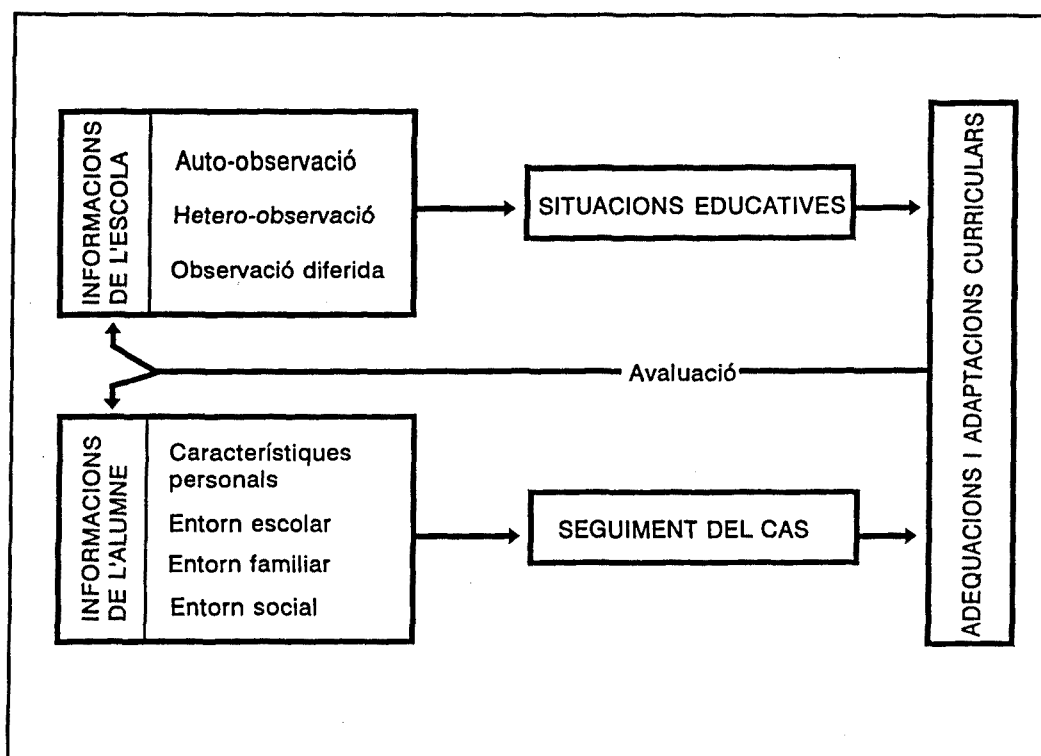
respostes...

... L'entrevistador sol tenir de trasfons un guió que només li ha de servir per recordar els temes entorn dels que cerca informació, deixant-se guiar per les necessitats, els temes i l'ordre d'aquests tal i com els expressa l'entrevistat. El guió serveix d'ajuda per comparar els diferents casos estudiats."

A. López, J. Marqués i A. Martínez, 1985: 51-52.

### El disseny de la recerca.

Les consideracions fetes fins aquí es poden reflectir gràficament en el disseny de la recerca que ens ocupa (il.lustr. 3). El gràfic posa de manifest que aquesta



**Ilustr. 3** Disseny gràfic de la recerca.

investigació se centra en dos àmbits diferenciats i complementaris. D'una banda el procés d'anàlisi de les diferents situacions educatives dut a terme fonamentalment en el grup de treball, en el que es posaven en discussió les

estratègies educatives emprades en cada centre, especialment les adreçades a l'afavoriment de la integració de l'alumne amb NEE. Les fonts bàsiques per a aquella tasca eren l'auto-observació de cada mestre, l'hetero-observació realitzada pel coordinador del grup i les observacions diferides, mitjançant les gravacions en vídeo.

D'altra banda ens trobem amb el procés de seguiment de cada cas, que es du a terme en base a les observacions anteriors, però comptant, a més, amb les informacions que fan referència a l'alumne i el seu entorn recollides amb materials específics ja comentats.

El caràcter dinàmic de la recerca es deriva de la implicació dels mestres en ella. Efectivament, no podem pensar que ni el desenvolupament del grup de treball ni les tasques de seguiment específic en les que els mestres s'implicaven no tinguessin cap transcendència en la tasca de cada mestre dins el seu grup-classe. Tant l'intercanvi d'experiències com l'anàlisi detinguda de la situació dels alumnes influïen en l'actitud dels mestres, de manera que les adequacions curriculars, enteses en el seu sentit més ampli com adequacions del plantejament i de la dinàmica de treball dins l'aula, es podien anar produint de manera continuada, esdevenint així noves fonts d'informació.

L'efecte que el propi desenvolupament del grup de treball tingué en els seus components, com s'ha vist, ja estava contemplat en el disseny. En aquest sentit, cal tenir en compte dues consideracions: primer, que aquest efecte no estava prèviament delimitat en forma de canvis més o menys experimentals a assajar en els grups, sinó que sols podia derivar-se de la dinàmica originada en el grup de mestres i de l'intercanvi d'experiències i recursos que aquella comportava. En segon lloc, que el nostre estudi no anava dirigit a la valoració específica ni al control d'aquelles variacions, sinó a l'anàlisi de la dinàmica observada en cada grup-classe i del rol que hi ocupava l'alumne integrat.

## Elaboració dels resultats.

A partir del disseny anterior, l'elaboració dels resultats suposava un procés complex per dues raons fonamentals. En primer terme per la quantitat d'informació reunida i la dificultat en la recollida i tractament de bona part d'ella. Però també contribuïa a la complexitat d'aquest procés el fet que fossin les mateixes informacions que anàvem recollint les que definien els aspectes-clau a considerar en la recerca i la pròpia configuració de l'informe final. A diferència d'altres tipus d'estudi adreçats a la comprovació experimental de l'efecte de determinades intervencions educatives, necessàriament acotades, les característiques d'aquesta investigació centrada en l'anàlisi comprensiva de situacions educatives diferents no permetia preveure amb precisió els que es detectarien com aspectes-clau en els diferents processos d'integració, abans d'haver-nos endinsat suficientment en cadascun d'ells. Per aquest motiu sembla especialment necessari precisar el procés amb el que les informacions obtingudes han estat tractades.

Una de les fonts bàsiques d'informació ha estat la derivada de les observacions fetes en els diferents grups. Ja he explicat en l'apartat anterior que, com a observador no participant, romaní durant una sessió de matí o tarda dins d'un grup concret, prenent les mínimes notes necessàries per a la posterior reconstrucció de la sessió observada, a partir de les quals elaborava una narració analítica del que havia succeït en ella.

L'opció per observar sessions senceres, de matí o tarda, responia a l'interès per obtenir una visió global de la dinàmica del grup que inclogués un ampli ventall

d'activitats, de les més formals a les més informals. Aquest tipus d'observació normalment comporta dificultats de focalització, en ser molts els fets que poden ésser observats en un mateix moment. Per salvar aquesta dificultat procurava tenir en compte dos punts de referència. En primer terme, no passar per alt els fets que clarament semblaven marcar la pauta de la dinàmica del grup, és a dir, els que semblaven incidir més en la conducta de la majoria dels seus components, directament o indirecta. D'altra banda també adoptava una estratègia de zoom, per la qual periòdicament anava movent el camp d'atenció des de l'observació específica de l'activitat d'un alumne o un grupet reduït (amb especial atenció a l'alumne integrat) a l'observació de la globalitat del grup, registrant les actituds i activitats de tots els components, amb compte de no obviar les dels que menys cridaven l'atenció, i viceversa. En la reconstrucció de les sessions aquesta estratègia s'ha mostrat de gran utilitat per a la comprensió global del significat que els diferents fets observats tenien per al grup i per no perdre de vista el paper dels alumnes que, sense tenir un protagonisme explícit en la dinàmica del grup, hi incidien implícitament amb les seves actituds.

Després de cada sessió, no deixant passar mai més de 24 hores des del seu final, procedia a la confecció del retrat narratiu, que consistia en la representació del que havia passat en la mateixa seqüència en què s'havia anat produint. Tots aquests relats s'anaven acumulant en un diari d'observacions.

Posteriorment vaig dividir cada relat en registres. Un registre conté la descripció d'un episodi, una unitat amb significat propi dins la narració corresponent. Aquests registres eren categoritzats d'acord amb el seu contingut a partir d'una taula de categorització elaborada a l'efecte (vegeu Il.lustr,4). Aquesta taula contemplava cinc grans àrees temàtiques en les que ubicar les diferents categories

DADES BÀSIQUES	SISTEMA MESTRE	SISTEMA ALUMNE	ALUMNE INTEGRAT	INTERACCIÓ	
NOM	MFC* (el mestre es dirigeix al grup-classe)	AFC* (registre focalitzat en el conjunt de la classe)	AIAUT* (conductes d'autonomia)	IGRUP* (interacció global en el grup-classe)	IPOSIT* (interacció positiva amb l'alumne integrat)
EDAT	MFG* (es dirigeix a un petit grup)	AFG* (focalitzat en un petit grup)	AIREOBS* (reaccions d'observat)	IGIMIT* (conductes d'imitació en el grup-classe)	IPAPROV* (conductes d'aprovació vers l'AI)
ESCOLA	MFA* (es dirigeix a un alumne e particular)	AFA* (focalitzat en un alumne)	AITENC (atenció)	IGAJUT* (conductes d'ajuda)	IPAJUT* (conductes d'ajuda vers l'AI)
DATA	MFAI* (s'adreça a l'alumne integrat)	AREOBS* (reaccions d'observat per part de l'alumne)	AIPART (participació)	IGNEGAT* (interaccions negatives dins el grup-classe)	INULAC* (ausència d'interacció amb l'AI)
PERÍODE	MFM* (s'adreça a un altre mestre)	ATENC (conductes d'atenció)	AIRAF (reaccions afectives)	IGNULAC (ausència d'interacció)	IMITAC* (conductes d'imitació en l'AI)
NIVELL	MFO* (s'adreça a l'observador)	APART (conductes participatives)	AIAUT* (autoconcepte)	INEGACT* (interacció negativa amb l'AI)	INEGACT* (interacció negativa amb l'AI)
DÈFICIT	MREOB* (manifesta reaccions per ser observat)	APERT (conductes pertorbadores)	AIPERT (conductes pertorbadores)	INEVAILL* (conductes d'evitació i aïllament de l'AI)	INEVAILL* (conductes d'evitació i aïllament de l'AI)
INFPAR*	MRAF (manifesta estats d'ànim)	ACINC* (conductes incompatibles amb l'activitat del grup)	AICINC (conductes incompatibles)	IPFORÇ* (interacció positiva induïda amb l'AI)	IPFORÇ* (interacció positiva induïda amb l'AI)
(Informacions paral·leles)		ALAUTC* (conductes que expressen l'autoconcepte)			
MARC					
(lloc on és pres el registre)					
MESTRE					
(nom)					
MSUPPORT					
(presència del mestre de suport)					
TSUPPORT					
(activitat de suport que es realitza)					
MATÈRIA					

RECURSOS DIDÀCTICS
DISTLOC*: distribució de l'espai
DMSUPORG*: organització del suport
DMATIDID*: ús de material didàctic.
DMATAD*: ús de mat. adaptat.
DPERINT*: períodes intermitjos.
DCARREGS*: funcionament dels càrregos.
DINSTR*: instruccions de treball.
DEXVAR*: explicació.
DEXVIV*: explicació vivenciada.
DEXINTER*: expl. interactiva.
DPRESP*: preguntes i respostes.
DINCENT: incentiu.
DADEQ: adequació individual.
DAJRIT*: ajust al ritme indiv.
DORGACT: organitz. de l'activ.
(TI-TG-Paralles)
DERROR*: correcció d'errors.
DAV*: avaluació.
OBSERVAC <MEMO>: registres narratius.

Ilustr. 4 Taula de categorització dels registres en suport informàtic dbIV.

enregistrades, d'acord amb el contingut específic de cada registre.

La primera d'aquestes àrees recollia les dades bàsiques d'identificació de l'alumne i la situació en què es prenia el registre. Es tracta de les categories que es veien menys modificades, registre a registre, dins d'una mateixa sessió, cosa que no passava amb les següents.

Efectivament, la segona àrea contenia les dades corresponents al mestre, recollint l'actitud i l'activitat d'aquest quan era present en el registre. En la tercera àrea es contemplaven de manera paral·lela les actituds i activitats dels alumnes que podien ésser presents en el registre en qüestió. La quarta àrea podria ésser considerada com un apèndix de l'anterior, en el que es contemplaven actituds i activitats de l'alumne integrat, quan eren presents en el registre. La cinquena contenia les categories que recollien els tipus d'interacció que hom podia apreciar en el registre i, en darrer terme, la sisena àrea contemplava la categorització dels recursos didàctics i organitzatius que es posaven de manifest en el registre en qüestió.

Tractades d'aquesta manera, les successives narracions eren entrades en una base de dades dissenyada també per aquest treball, amb el suport informàtic de la base de dades dbIV, en la que els registres esmentats ocupaven un camp tipus MEMO, associat als camps ocupats per les diferents categories de classificació previstes. La finalitat de tot aquest procés consistia en obtenir un procediment flexible per a la recuperació d'informació i sobretot per al creuament de dades cara a la confecció de l'informe final. Així, per precisar-ho amb un exemple, en el moment d'elaborar aquest informe podiem reclamar ràpidament tots els registres en què apareixien *conductes d'ajuda a l'alumne integrat per part dels seus companys en períodes de treball en grup o de treball individual, etc.*

Pel que fa a les gravacions en vídeo també es va procedir d'una manera semblant. Les gravacions van ser preses amb el procediment de càmera fixa i amb pautes unificades, amb les que procuràvem obtenir gravacions de diferents activitats del grup, tal i com es pot comprovar en la il.lustració nº 5, en la que reproduïxo les

**GRAVACIONS A REALITZAR:**

<p>15: Entrada a classe 15: Final de la sessió (de matí o tarda) 10: Activitat acadèmica de matemàtica, llengua o experiències. Preferiblement la que requereixi més adequacions. 10: Activitat acadèmica que requereixi poques o cap adequació.</p>	<p>15: Tres mostres de pati, de 5' cada una, durant els minuts inicials, intermitjos i finals. 10: Activitat d'expressió. 10: Presa complementària. Procurar enregistrar alguna activitat significativa que no quedi presa en les tomes anteriors.</p>
--	--

**PAUTA PER AL BUIDAT DE GRAVACIONS:**

TEMPS	DATA	MARC FÍSIC		TASQUES ENREGISTRADES	OBSERVACIONS
		Codi			

En MARC FÍSIC, senyalar si es tracta de gravacions preses a classe, al pati o en altres espais. Quan s'escaigui anotar en l'apartat CODI un o una combinació de les següents possibilitats:

- treball individual (TI)
- treball en petits grups (TG)
- explicació de matèria (E)
- preguntes i respostes (PR).

En TEMPS afegir un asterisc en les seqüències més representatives quant a les possibilitats i dificultats d'integració de l'alumne al grup-classe.

En OBSERVACIONS indicar els aspectes més interessants a observar en cada seqüència, si n'hi ha. En qualsevol cas no deixar d'indicar:

- quan es tracta de conductes molt freqüents o, al contrari, molt poc habituals en l'alumne.
- elements no enregistrats però necessaris per entendre la conducta de l'alumne (p.ex. "estava nerviós perquè s'havia barallat abans amb el company de taula..").

**Ilustr. 5** Pautes unificades per a les gravacions en vídeo.

instruccions que guiaren les gravacions fetes per cada mestre. Un cop preses procedirem a la seva descomposició en diferents seqüències, de característiques semblants al que en les narracions eren els registres: episodis amb sentit



propi dins la gravació. Aquestes gravacions, tractades així, constituïren un altre dels elements de suport per a la redacció de l'informe final, complementant les observacions anteriors.

Un altre element important per a la confecció d'aquest informe el constitueixen les entrevistes fetes a cadascun dels mestres al final del treball de l'equip. Ja he citat que es tractava d'entrevistes semi-estructurades, que responien a un esquema unificat quant als punts a abordar, però amb suficient flexibilitat per adequar-se als aspectes diferencials de les situacions educatives que es tractaven. Les entrevistes van ser enregistrades en magnetòfon i posteriorment transcrites; transcripcions que també es convertiren en referències habituals en la redacció de l'informe final.

En darrer terme cal considerar els informes i la documentació reunida de cadascun dels casos seguits. Ja he esmentat abans de quin tipus d'informacions es tractava i no repetiré aquí els materials usats per a la seva recollida. A partir d'aquells disposàvem d'un ampli dossier de cada un dels nens i nenes que seguïem, dels mestres, de les escoles i de l'àmbit familiar. Per poder operar amb aquest material tan ampli va ser convenient la síntesi de les dades en uns fulls individuals que permetien visionar-les globalment i procedir al seu contrast. Aquests fulls recollien una síntesi de les informacions més rellevants que es derivaven dels diferents documents i, sempre que això era possible, les organitzaven en esquemes i representacions gràfiques de fàcil visualització (genogrames, sociogrames, esquemes sinòptics, etc.). Entre aquest material, destaquen per la seva complexitat i pel valor que tenien en la consideració de les dinàmiques de cada grup-classe, els sociogrames. En el capítol dedicat a la interacció exposaré amb detall el procediment seguit per tractar aquelles informacions.

En darrer terme cal considerar les informacions directament derivades de la dinàmica del grup de treball. Es tracta d'informacions sorgides del treball de reflexió i discussió en grup que, en realitat, funcionaven com informacions de conducció de la pròpia recerca. Més que constituir un nucli d'informacions clarament diferenciat, com passava amb les fonts d'informació anteriors, es tractava de la detecció dels aspectes més rellevants en les diferents situacions educatives abordades, que anàvem tractant amb progressiva profunditat a partir de les experiències i l'auto-observació de cada mestre. D'altra banda, en el sí del grup de treball es produïa una confluència de totes les informacions recollides en dos sentits. Per un cantó la majoria de procediments de recollida de dades requerien d'una discussió prèvia en el grup: tant per abordar el test sociomètric, els qüestionaris de funcionament del centre, etc., com per la presa de les gravacions en vídeo, aquest treball previ era necessari. Pel que fa a les gravacions, fins i tot es va dur a terme un breu curs de tècniques de gravació subvencionat per l'ICE de la UAB i l'IME de Sabadell. Però és obvi que el propi procés de recollida d'informació també aportava material de reflexió i discussió al grup de treball.

Per precisar les temàtiques abordades sistemàticament pel grup, les podem distribuir en set àmbits principals:

1. Els diferents conceptes d'integració i les actituds dels propis mestres i de les escoles enfront d'ella.
2. La percepció que els mestres tenien de l'alumne integrat, l'avaluació de les seves necessitats educatives i el contrast entre els criteris de cada centre en considerar les possibilitats d'atenció a aquests alumnes.

3. La interacció i la dinàmica dels diferents grups. Les actituds dels companys, els conflictes sorgits i, d'una manera especial la qüestió de l'atenció que els mestres podien dispensar al grup-classe i de la gelosia detectada en certes situacions d'integració especialment conflictives.
4. L'adequació de la metodologia i dels recursos didàctics. Aquesta qüestió va ocupar la major part de les sessions convertint-se en un tema constant, abordat des dels aspectes didàctics i organitzatius (organització de la classe, recursos didàctics i adequacions materials) i des de l'òptica de les àrees de treball (adequació del treball de les diferents àrees i consideració dels continguts mínims i/o prioritaris, especialment en l'adequació del treball dels hàbits i del llenguatge). També va adoptar una gran importància en aquest punt l'abordatge dels problemes conductuals.
5. Incidència dels tipus de dèficit en les necessitats d'adequació del treball. Aspectes en comú i aspectes diferencials.
6. Valoració de les necessitats de suport extern i de la relació amb els professionals i institucions encarregats de proporcionar-lo.
7. Autoconcepte de l'alumne integrat i actituds adoptades envers els companys, el mestre i l'aprenentatge.

Un cop recollides totes les informacions i disposades com s'ha indicat més amunt, començava pròpiament el procés d'anàlisi de les mateixes que hauria de dur-nos a la redacció de l'informe final. Sens dubte es tractava del procés més costós de tota la recerca, que sols es va poder dur a terme a partir d'una reiterada anàlisi de tots els

materials, que molt lentament portava a la detecció del que començava a entendre com a aspectes rellevants en la comprensió de les diferents situacions educatives que havíem estudiat. En una primera fase, però, bona part de les consideracions que semblaven derivar-se de les primeres anàlisis no suportaven el creuament amb diferents fonts d'informació. Així, afirmacions que semblaven consistents a partir de les observacions no-participatives, se'm esmunyien entre els dits en ser contrastades amb les entrevistes fetes als mestres o amb les informacions dels dossiers, tot i que un filtre molt important el constituïa la pròpia configuració dels registres d'observació que permetia, ja en una primera anàlisi, contrastar un gran nombre de registres amb característiques semblants.

Es tractava, doncs, d'un llarg procés deliberatiu que em va portar a diferents tipus de formulacions. Formulació de conceptes a partir de *dades o problemes que semblaven presentar certes propietats estructurals en comú, però que mai són presentades com a tals* (Woods, 1987: 145). Aquest seria el cas, p.ex., del que detectava com una certa debilitat en la posició sociomètrica dels alumnes integrats a partir de la constatació de l'estatus sociomètric que ocupaven (vegeu Cap,6). També en altres moments arribava a la formulació de models explicatius, amb la finalitat de *representar a escala reduïda els components essencials de processos molt complicats, susceptibles així d'una ràpida captació* (Id.: 150). En constitueix un exemple l'intent d'explicar l'avaluació que el mestre fa de l'alumne a partir de la ponderació de les aptituds que aquest presenta en l'àmbit dels hàbits bàsics, les conductes motores, els trets de comportament, la sociabilitat i els aprenentatges escolars (vegeu Cap,5). En darrer terme, l'anàlisi de les dades permetia també l'esboç de determinades tipologies per *millorar la nostra visió i modelar el nostre enfocament en reunir una massa de detalls en una sola estructura organitzada en la que els tipus més importants hi eren*

*explícitament indicats.. ..Apuntaven relacions i interconnexions i proporcionaven una base de comparació i de construcció teòrica (Id.: 154). Aquest seria el cas de la diferenciació entre les actituds preses pels alumnes seguits enfront del dèficit que els afecta, quan diferencio entre inconsciència, negació/simulació, adaptació activa i instal·lació en el dèficit (vegeu Cap. 9).*

Per exposar ordenadament les diferents consideracions a les que ens porta l'anàlisi esmentada he optat per una estructura simple, focalitzada en els cinc temes que he entès com a rellevants en l'explicació dels processos d'integració seguits. Així començaré fent referència a l'avaluació que el mestre fa de les necessitats educatives de l'alumne i la ponderació d'aquestes en la percepció de les seves possibilitats de progrés. A continuació m'ocuparé de les característiques de la interacció de l'alumne dins el grup-classe, del seu estatus i de les formes de relació establertes. Els dos capítols següents se centraran en l'activitat de l'aula. El primer des de la perspectiva organitzativa i dels programes de treball. El segon se centrarà en l'anàlisi dels recursos que afavoreixen la integració efectiva dels alumnes a la dinàmica de l'aula i de les principals dificultats sorgides en aquest procés. Acabaré amb un capítol dirigit a analitzar les actituds de mestres i alumnes, aspecte d'incidència destacada en tot procés d'integració.

La fórmula adoptada per a la redacció d'aquests capítols consisteix a combinar la presentació de constatacions empíriques, sovint il·lustrades per esquemes sinòptics de les dades en discussió, cites de camp (registres), cites d'entrevistes, transcripcions de seqüències de vídeo i esquemes o gràfics a partir del material recollit, amb els conseqüents comentaris interpretatius i discussió teòrica que portin a la formulació d'afirmacions-clau. Entenc per afirmacions-clau

les que han pogut ésser verificades mitjançant un examen sistemàtic de tot el cos de dades, cercant proves a favor i en contra i tenint present la necessitat de re-enquadrar-les a mesura que avança l'anàlisi (Wittrock, 1989: 264). Es tracta d'afirmacions que han hagut de suportar la recerca deliberada de proves en contra i la confrontació sistemàtica amb la resta del corpus de dades obtingut, procediment inductiu que començava ja amb la pròpia recopilació de dades, però que tenia el seu màxim exponent durant el procés d'anàlisi i d'elaboració del material per a la confecció de l'informe final.

#### **4.3. ALUMNES, MESTRES I ESCOLES.**

Per situar millor el lector faré una breu presentació dels alumnes que hem seguit, llurs escoles i els mestres que han participat en el projecte. La quantitat i el tipus d'informacions que analitzarem fa convenient l'ús de pseudònims en les referències als alumnes, encara que hagin estat poques les famílies que ho han demanat explícitament. Els mestres del grup de treball no m'han fet cap observació al respecte; això no obstant, m'ha semblat oportú utilitzar la lletra M i un número identificatiu en les cites que a ells es faran al llarg d'aquest treball. Es tracta d'una opció de caire ètic que, al meu entendre, ha de mantenir qualsevol estudi d'aquest tipus en la seva divulgació, especialment quan s'entra en profunditat en l'anàlisi de situacions amb fortes implicacions de caràcter relacional, encara que en el nostre cas aquestes s'emmarquin sempre en el context escolar. D'altra banda, l'interès d'aquest treball per analitzar amb deteniment les situacions d'integració escolar que abordarem no es veu gens mermat per aquesta consideració envers els seus protagonistes.

Abans de passar a una breu presentació de cada cas cal advertir que no tots els mestres que iniciaren l'equip de treball han pogut seguir els dos cursos de l'experiència amb els mateixos alumnes, encara que sí dins l'equip de treball. Això va provocar que per mantenir el seguiment dels seus alumnes es comptés amb la col.laboració dels nous mestres-tutors que, tot i no poden incorporar-se a l'equip, ens van oferir generosament l'ajuda requerida: es tracta dels mestres del Ferran (M3) i de l'Oriol (M12). El fet que tant les observacions participants com els sociogrames, les gravacions i, òbviament, les entrevistes finals es fessin durant el segon curs del projecte va facilitar l'adequació de la documentació recollida a la nova situació d'aquests dos casos.

També cal advertir que han format part de l'equip una mestra itinerant que s'ocupava del suport a l'escolaritat de l'Oriol i el Josep (M11) i les mestres d'aula d'educació especial del Feliu i la Mireia (M5 i M7).

Passem, però, a la descripció inicial de les situacions educatives que ens ocuparan al llarg dels següents capítols:

\*En Josep tenia 4a.5m. quan va començar el seguiment (febrer,89) i 5a. 9m. al final del mateix (juny,90). És fill únic. El seu pare (33a.) és mecànic i la seva mare (28a.) mestressa de casa, ambdós amb nivell d'estudis primaris.

L'escolaritat del Josep va començar als 2 anys en una Escola Bressol privada i a partir dels 4 anys en l'actual escola, un centre públic situat a un barri de l'extrarradi de Sabadell, escola amb alumnat de predomini castellà on s'està duent a terme un programa d'immersió al català. La llengua familiar del Josep és castellana, encara que els seus pares dominen també el català.

A l'inici d'aquest treball el Josep estava en el grup de preescolar, 4 anys, d'aquest centre, format per -- nens i -- nenes, i durant la seva realització promocionà amb els seus companys a preescolar, 5 anys.

Quan va nèixer li fou detectada una hipotonia general deguda a una miopatia congènita, la qual cosa li ha vingut provocant una acusada lentitud en els seus moviments, junt a problemes d'equilibri i sosteniment de la postura. Malgrat tot, el nen camina sense ajudes, encara que amb les dificultats descrites.

Des del naixement ha rebut estimulació precoç al Servei que hi ha a la Clínica Infantil del Nen Jesús (Sabadell), on també és tractat actualment amb fisioteràpia. A més d'això, l'orientació familiar corre a càrreg de l'EAP de la Zona i rep suport escolar a través d'una mestra itinerant de l'Escola La Gavina (Sabadell) per a disminuïts físics.

El nivell intel·lectual del Josep es mou dins la normalitat, i dins l'àmbit escolar destaquen, junt amb les dificultats vinculades als seus problemes motors (coordinació dinàmica, motricitat fina,..) les que presenta en el raonament numèric i també les que es deriven de la seva acusada dependència de l'adult. La mestra del Josep (M10) compta amb 6 anys d'exercici, i el seu treball amb el nen és la primera experiència que té en l'atenció de nens amb necessitats educatives especials.

\* \* \*

\*L'Oriol tenia 7a. i 6m. a l'inici de l'experiència i 8a. i 10m. quan aquesta va acabar. Es tracta del més petit de quatre germans varons. El pare (46a.) és metalúrgic i la mare (43a.) mestressa de casa.

La seva escolarització va començar ja en el centre actual quan tenia 4 anys a preescolar, i es perllongà durant dos cursos en el nivell de preescolar 5 anys. A l'inici del treball l'Oriol estava a ler., en un grup de 23 alumnes (9 nens i 14 nenes) i amb ells promocionà a segón. L'escola és pública i està ubicada també en un barri perifèric de Sabadell. S'està duent a terme un programa d'immersió. La llengua familiar del nen és la castellana.

Ja en el moment del naixement s'aprecià en el nen una mielomeningocele i espina bífida, que va ésser intervinguda amb implantació d'una vàlvula de derivació. A causa d'això el nen no es pot desplaçar sinó amb l'ajuda de caminadors. Durant el període en què es va perllongar el seguiment, s'intentà que el nen deixés els caminadors per l'ús de bastons, cosa que no va ser assolida del tot.

Les proves passades al nen constaten la normalitat del seu



desenvolupament intel·lectual, encara que amb rendiments baixos dins la norma. A nivell escolar es detecta retard en aprenentatges directament afectats pel desenvolupament motor (esquema corporal, manipulació i coordinació visomanual i predomini lateral), i en d'altres que no hi poden ser vinculats directament (reconeixement de formes i colors, posició i relacions espacials, mecanismes de la lecto-escriptura).

El nen es mostra molt sociable amb el grup de companys, del que sovint s'erigeix en líder. Té un caràcter molt fantasiós amb el que sembla eludir la seva problemàtica, cosa que provoca a vegades brusques alteracions del seu estat d'ànim. Presenta molta oposició al treball individual, especialment en la fisioteràpia, que ha de fer fora de l'escola.

Va ser tractat a nivell d'estimulació precoç també al Servei de la Clínica del Nen Jesús de Sabadell i actualment assiteix a fisioteràpia al Centre de Rehabilitació del Vallès (CERVA). Rep suport a l'escola d'una mestra itinerant de l'escola La Gavina i també assiteix a l'Aula d'Educació Especial.

La mestra de l'Oriol (M12) compta amb 11 anys d'experiència docent i està especialitzada en Ciències.

\* \* \*

\*El Ferran tenia 11a. i 1m. a l'inici de l'experiència i la va acabar amb 12a. i 6m. És fill únic i la seva mare (30a.) l'ha pujat sent soltera i treballant com a auxiliar de clínica, amb uns estudis a nivell de batxillerat superior. Actualment està casada i el seu marit (33a.) és professor.

L'escolaritat del Ferran va començar als tres anys i fins als cinc es dué a terme en una Escola Bressol privada. A partir dels 5 anys s'integrà en una escola pública del centre de Sabadell on, a l'inici de l'experiència, cursava quart d'EGB en un grup de 30 alumnes (18 nens i 12 nenes). Tant la llengua familiar del nen com la que s'utilitza a l'escola és el català.

El Ferran va patir una amaurosi congènita de Leber, que li provocà una ceguesa, detectada als dos mesos. Des de llavors va ésser atès en programes d'estimulació precoç pel Centre Psicopedagògic de La Caixa. Sembla que el nen pot apreciar certes sensacions de llum i fins i tot d'alguns colors, junt amb una apreciació molt global d'embalums; però aquestes restes visuals són aprofitades amb molt poc

èxit.

El desenvolupament intel·lectual del noi es mou dins la normalitat i té una bona capacitat per a l'aprenentatge. Això no obstant manifesta una forta tendència a l'apatia i una manca d'interès per descobrir, que ha de ser contrarestat amb l'estimulació. També dificulta la seva evolució la presència de considerables nivells d'ansietat en la seva conducta, que es fan palesos en conductes estereotipades (balanceigs, moviments en forma de tics en els dits de la ma, tendència a presionar-se fortament els ulls), que s'accentuen especialment quan ha d'enfrontar situacions noves. Tot això s'acompanya amb certa tendència a l'aïllament.

Des que va començar l'escola, compta amb el suport d'un mestre de l'equip d'integració del Centre Joan Amades. El mestre tutor del Ferran (M3) compta amb 20 anys d'experiència professional, no té cap formació específica en educació especial, però sí 3 anys d'experiència en integració escolar de nens amb NEE.

\* \* \*

\*La Neus, per la seva banda, començava aquesta experiència amb 12a. i 2m. i l'acabava amb 13a. i 6m. Té sols un germà dos anys més gran que ella. El seu pare (41a.) és químic i la mare (42a.) és mestressa de casa, encara que compta amb estudis de peritatge mercantil.

A l'inici de l'experiència estava escolaritzada a sisè d'EGB dins un grup de 39 alumnes (16 nens i 23 nenes) en una escola privada al centre de Sabadell. Durant aquests cursos ha promocionat amb els seus companys al nivell de setè d'EGB.

A causa d'una diabetes patida per la mare durant l'embaràs, la Neus va patir una lesió cerebral que li afectava el to muscular, la coordinació i la visió i que ja va ser detectada en el moment del seu naixement. Això comportà una important reducció d'agudeses i camp visual (agudeses visual de 0.1 a 3 metres per l'ull dret i de 0.1 a 1 m. en l'UE; reducció de camp visual a un 2%) que limita molt les seves possibilitats d'ús de la visió, encara que no comporta la utilització del Sistema Braille en la lecto-escritura, doncs amb ajuda pot llegir caràcters impresos.

Des del primer mes rebé estimulació precoç per part de l'Equip de la Clínica del Nen Jesús i en començar la seva escolaritat, als quatre anys, rebé l'atenció del mestre de

suport de l'Equip d'Integració del Centre Joan Amades, on es procurarà també l'estimulació de la nena pel que fèia a l'ús de les restes visuals de què disposa.

Malgrat aquestes atencions, el seu retard va més enllà del que es derivaria de les seves dificultats perceptives. Així mostra especials dificultats en totes les tasques que requereixen abstracció, i el nivell dels seus aprenentatges escolars està entre un curs i mig i dos cursos per sota del que correspon a la mitja dels companys de la seva edat.

En el decurs del seguiment que s'ha dut a terme en aquest projecte, la nena ha passat per períodes amb notables alteracions d'estat d'ànim que a l'escola es manifestaven amb un tancament en les seves relacions i una acusada passivitat, i que a casa ho fèien fonamentalment a través episodis de rebellia i d'enfrontament amb la mare.

El mestre tutor de la Neus (M9) compta amb nou anys d'experiència com a mestre, i el seu treball amb ella és el primer contacte que té amb nens que presentin NEE.

\* \* \*

\*La Mireia tenia 9a. i 8m. a l'inici del projecte que va acabar amb 11a. És la segona de tres germans. El seu pare (37a.) és mecànic i la seva mare (35a.) s'ocupa de les feines de la casa. Començà l'experiència dins un grup de 28 alumnes (13 nens i 15 nenes) a segon d'EGB i amb ells promocionà a tercer, en una escola pública de Cerdanyola, anexas a la Universitat Autònoma.

La Mireia pateix una hipoacúsia bilateral que encara està progressant i que li comporta una pèrdua auditiva de grau mig (48 dB. a l'OE. i 40 dB. a l'OD.). Aquesta pèrdua no li fou detectada fins als 7 anys.

El desenvolupament intel·lectual de la nena és bo, encara que manifesta certes dificultats en les activitats escolars que requereixen raonament abstracte. Això de banda, la nena utilitza amb habilitat la parla per comunicar-se: l'entén bé, encara que li costa discriminar fonemes semblants i omet sons, tant al parlar com a l'escriure. Pel que fa als aprenentatges pròpiament escolars, on manifesta més dificultats és en l'habilitat lectora i en l'expressió escrita, que s'accentua especialment pel que fa a la velocitat, comprensió i precisió lectores i en l'ortografia.

La nena té un caràcter alegre i tranquil que li facilita una bona relació amb companys i mestres, encara que a això

cal ajuntar també una forta inseguretat que sovint limita les seves realitzacions i progressos.

La seva mestra (M6) compta amb 5 anys d'experiència repartits bàsicament entre Cicle Inicial i Cicle Mig, però des de fa quatre anys compta amb experiència amb integració d'alumnes amb NEE, encara que fora d'aquesta experiència pràctica no compta amb cap mena de preparació específica a l'efecte.

\* \* \*

\*La Maria tenia 6a. i 8m. al començar el treball i 8a. quan aquest es va acabar. Té un germà més petit (5a). El seu pare (41a) treballa com especialista en una indústria de plàstics i la seva mare (36a) en la confecció tèxtil. Ambdós tenen estudis, a nivell de batxillerat i de graduat escolar respectivament.

A l'inici d'aquesta experiència estava escolaritzada a preescolar de cinc anys, dins un grup de 29 alumnes (14 nens i 15 nenes) en una escola pública del centre de Sabadell. Durant aquests cursos ha promocionat amb els seus companys de nivell a primer d'EGB.

Les proves que li han estat subministrades per l'EAP indiquen un dèficit lleu en el seu desenvolupament, especialment acusat en l'esfera verbal, sense que hi consti cap indicació sobre l'etiologia de les seves dificultats. Aquesta deficiència ja va ser detectada a l'inici de l'escolaritat, moment en el que s'apreciava un baix rendiment intel·lectual que, a judici del responsable de l'EAP, justificava les dificultats de la nena en assolir els aprenentatges escolars.

Previ el seu ingrés a l'escola la nena assistia a una guarderia. En l'actual centre va començar preescolar 4 anys el curs 86-7, repetint aquell nivell un curs més i promocionant des de llavors amb els seus companys. A l'escola ha rebut el suport del mestre de l'AEE i també de logopèdia.

Es tracta d'una nena que es mostra molt tímida i reservada, però que està ben acceptada pel seu grup de companys i que normalment mostra interès per les activitats que se li proposen i responsabilitat enfront d'elles.

La mestra de la Maria (M1) compta amb 12 anys d'experiència professional, en dos dels quals ha estat en contacte també amb alumnes que presentaven NEE.

\* \* \*

\*La Carola tenia 10a. i 3m. a l'inici d'aquesta experiència i 11a. i 7m. quan es va concloure. És la petita dels cinc fills de la família (tres noies i dos nois) i es porta 7 anys de diferència amb el germà que la precedeix. Tant el pare com la mare tenen un nivell mig d'estudis. El pare es dedica al comerç i la mare a les feines de la casa.

Quan vam començar el seu seguiment la Carola estava escolaritzada a segon d'EGB amb un grup de 29 alumnes (10 nens i 19 nenes) en una escola pública del centre de Sabadell (la mateixa que la Maria) i va promocionar a tercer amb els seus companys.

La Carola presenta la síndrome de Down, amb un dèficit intel·lectual moderat (de grau mig) que limita les seves possibilitats de desenvolupament i aprenentatge. Té importants dificultats en comunicar-se amb els seus companys i malgrat que normalment mostra comprensió del que se li diu, la seva parla és poc comprensible.

Habitualment la nena es mostra molt al marge de l'activitat dels seus companys, encara que és acceptada i tinguda en compte per aquells. Té poca capacitat de treball autònom i requereix una atenció força constant per part de la mestra o del personal de suport.

Durant aquests cursos sols passava mitja jornada amb els seus companys de grup, doncs els matins assistia a una aula funcional en una escola al sud de Sabadell. A més d'això, des del seu ingrés a l'escola ha estat atesa també per la mestra de l'AEE, i des de l'inici de primer ha rebut també suport logopèdic.

La mestra de la Carola (M2) es va especialitzar en pre-escolar i compta amb 15 anys d'experiència professional, 8 en nivells de preescolar, 2 a cicle mig i 5 en l'atenció individual i en grups de recuperació dins l'aula d'EE.

\* \* \*

\*El Vicens (7a.5m.-8a.9m.) és el darrer de quatre germans varons. El seu pare (43a.) és ebenista i la seva mare (37a.) s'ocupa de les feines de la casa. Va començar la seva escolaritat als quatre anys al centre on és ara, una escola pública d'un barri no perifèric de Sabadell, escola castellana, la mateixa llengua que utilitza el nen en l'àmbit familiar. A l'inici de l'experiència el nen cursava primer d'EGB i amb els seus 23 companys (14 nens i 9 nenes)

va promocionar a segon.

A l'edat de 6 mesos li fou detectat el que els informes clínics descriuen com a "focus irritatiu cerebral, disarmonia de lòbuls temporals i inestabilitat motriu". Això es plasmava amb determinades senyals que encara es detecten en el nen: marxa inestable, manca s'assoliment de l'esquema corporal, poc domini postural i carència de sentit del ritme.

Però les principals dificultats del nen, tant a casa com a l'escola, provenen més del seu estat emocional, que es posa de manifest amb un elevat nivell d'ansietat (sostinguda i també accentuada en determinats moments), que s'acompanya de reaccions obsessives i fòbiques darrerament atemperades, però que inicialment eren molt intenses. Especialment una fòbia incontrolada als paraigües i a anar en autocar. Tot això s'acompanya d'una hiperactivitat del nen amb les conseqüents dificultats de concentració. Per descomptat que tot això té notables conseqüències en el treball escolar, que sovint augmenta l'ansietat del nen provocant el seu negativisme.

Les proves passades mostren que disposa d'un nivell intel·lectual en els límits inferiors de la normalitat i ressalten les seves dificultats d'atenció.

Pel que fa a les realitzacions escolars, el nivell del nen és globalment baix en relació als seus companys, especialment accentuat en l'àrea de les matemàtiques. Assisteix diàriament i en sessions de tres quarts d'hora a l'Aula d'Educació Especial i, fora de l'horari escolar, rep tractament de psicoteràpia individual des dels 7 anys en un gabinet privat.

La seva mestra (M8) compta amb 16 anys d'experiència, la majoria d'ells en una escola d'acció especial.

\* \* \*

\*El darrer nen que hem pogut seguir<sup>1</sup> és el Feliu (5a.8m.-7a.). Es tracta del petit d'una família composta per dos germans i una germana més. Els seus pares, tots dos de 42 anys, estan a l'atur. Això, junt a greus problemes d'alcoholisme patits pel seu pare, ha portat la família del Feliu a una situació crítica per la qual cosa, des de ben

---

<sup>1</sup>L'estudi es va iniciar amb 3 nens més, però per problemes de disponibilitat dels mestres i en un cas per canvi d'escola, no van poder continuar amb el grup de treball fins al final.

petit, el nen viu en una Llar dependent de la Protecció de Menors, encara que visita setmanalment els pares.

La seva escolaritat va començar als 2 anys, i fins els 4 en una Escola Bressol privada de Cerdanyola. Als 5 anys va ingressar en l'Escola Pública de Cerdanyola que depèn de la Universitat Autònoma (la mateixa escola de la Mireia), en el nivell de preescolar 4 anys. Durant el present treball ha promocionat a preescolar 5 anys amb el seu grup de 24 companys (14 nens i 10 nenes).

Les proves psicològiques passades al nen detecten un retard global i lleu en el seu desenvolupament intel·lectual, però les seves dificultats principals en la integració a l'escola i el grup es situen també en els àmbits emocional i relacional.

El nen presenta una acusada hiperactivitat que li fa extraordinàriament difícil la participació en les tasques que segueix la resta del grup, i això s'accentua amb l'aparició freqüent de conductes agressives vers la mestra i els companys. D'altra banda també presenta sovint brusques i difícilment explicables canvis d'estat d'ànim. Normalment el nen està tens, això es nota molt en les seves postures, presentant tics en els ulls, que tanca i obra sovint de manera nerviosa. A temporades presenta descontrol d'esfínters amb enuresi diurna i nocturna, aquesta última molt habitual. També presenta certes dificultats en l'articulació de determinats sons i acostuma a utilitzar fantasies i conductes d'aïllament, podent passar estones aïllat del que passa al seu entorn.

Actualment assisteix a l'Aula d'Educació Especial tres hores setmanals, dues en un grup reduït i una en un grup més gran que treballa el llenguatge. Fora de l'escola va a sessions de reeducació en grup reduït en un gabinet privat.

La seva mestra (M4) compta amb 15 anys d'experiència, fonamentalment a preescolar i cicle inicial. Des de fa 8 anys ha mantingut experiències d'integració d'alumnes amb NEE.

Entenem l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumne com el procés mitjançant el qual el mestre es forma una imatge mental de la situació d'aquest, especialment de les seves possibilitats educatives i de la causa de les dificultats que experimenta en l'aprenentatge. Per això no ens centrarem tant en l'aspecte més formal d'aquella avaluació, que com comprovarem queda sovint lluny de l'abast del mestre, com en els aspectes menys formals, en gran mesura els que es deriven del contacte directe del mestre amb l'alumne dins i fora del grup, i amb els interlocutors que li proporcionen informacions al respecte; informacions que el mestre considerarà més o menys rellevants en funció d'un conjunt de factors que pretenem analitzar en aquest capítol.

Per una qüestió d'ordre començarem per aquestes darreres informacions: les que rep el mestre abans d'entrar



en contacte amb el nen. Continuarem després analitzant la manera amb què les observacions directes de l'alumne s'organitzen i el significat i relleu que el mestre els hi dóna en la interpretació de la seva conducta. En aquest punt posarem molta cura en l'anàlisi de les prioritats amb què el mestre sembla ordenar les diferents necessitats que ha pogut detectar en l'observació i amb el seu treball amb l'alumne.

### 5.1. PRIMERES APRECIACIONS.

En interessar-nos per les primeres apreciacions del mestre sobre la situació i les possibilitats de l'alumne integrat, fem referència a les informacions rebudes abans d'haver entrat en contacte amb el nen. Bàsicament ens formulem tres preguntes:

- De quin tipus d'informació disposa el mestre?
- Qui l'ha proveït d'aquelles informacions?
- En quina mesura considera que s'ajusten a la realitat que després constata amb el seu treball amb el nen?

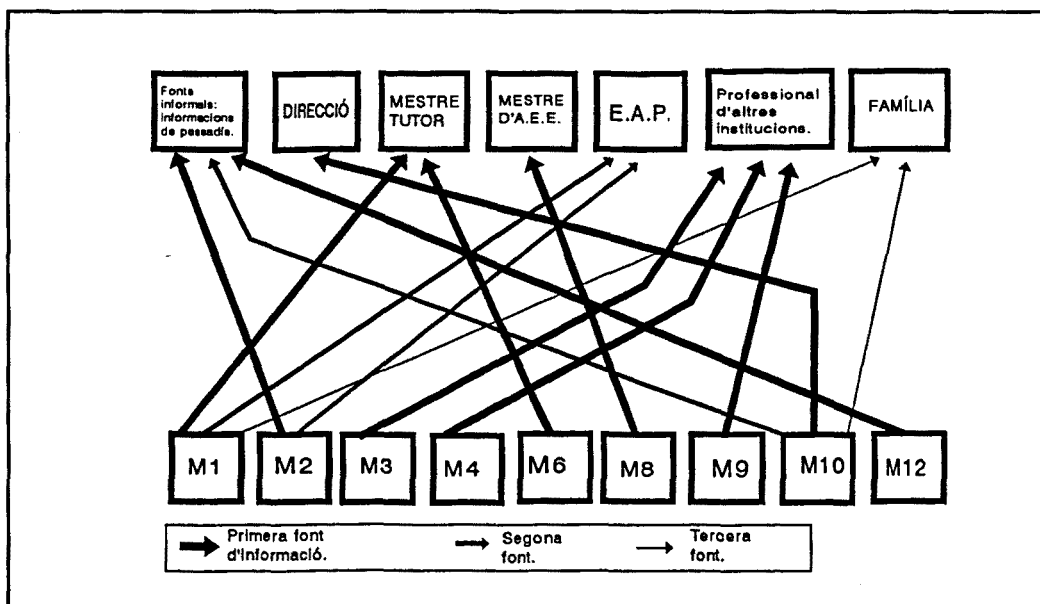
Disposem de quatre fonts diferents d'on treure la resposta a les qüestions anteriors. En primer lloc, de les entrevistes que, al final de l'estudi, vam mantenir amb cada un dels mestres. En segon lloc, de les pròpies sessions del grup de treball en què es varen discutir aquestes qüestions. En tercer, d'uns documents escrits que vam demanar a cada mestre a l'inici de la recerca, on es recullen les impressions inicials sobre l'alumne; i per últim, de la documentació escrita que es va recollir de cada mestre i escola, especialment la que recollia els aspectes organitzatius de la integració dins cada centre.

No convé oblidar, com ja he senyalat en el capítol anterior, que les informacions que en aquesta recerca hem obtingut d'àmbits externs a l'escola (pares, EAPs, i altres institucions implicades) tenen un caràcter estàtic: informes escrits, fonamentalment, no recolçats per l'observació directa. Per tant caldrà acollir amb una necessària reserva les conclusions que afectin els àmbits més extraescolars.

Feta aquesta salvedat, em sembla de gran interès assajar una resposta a les preguntes formulades. En primer lloc perquè ens és imprescindible per entendre la imatge que el mestre es forma de l'alumne, i en segon terme perquè sembla també d'interès la comprovació, mitjançant treballs complementaris, d'algunes de les afirmacions que apuntaré, degut a la importància que poden tenir en l'èxit dels programes d'integració.

Si ens interessem per les fonts de les primeres informacions rebudes pel mestre, podem ja fer unes constatacions inicials a partir de les entrevistes en què vàrem abordar directament el tema (vegeu ànnex 3). L'esquema presentat a la figura 6 expressa gràficament les fonts que els mestres citen com a proveïdores d'informacions inicials diferenciant, a més, les que se citen com a primeres, segones o terceres fonts.

En primer lloc, és interessant esmentar la gran heterogeneïtat de fonts citades. No requereixen aclariment les que provenen de la direcció de l'escola, del mestre tutor del curs anterior, del mestre de l'aula d'educació especial, de l'EAP a través d'algún dels seus components o de la família. Sí convé precisar, en canvi, que al citar com a font d'informació professionals d'altres institucions ens referim als membres de centres de recursos que s'ocupen de donar suport a la integració escolar de nens amb alguna deficiència i també, en un dels casos, a la psicòleg d'una Llar infantil de la Protecció de Menors que s'ocupava d'un



**Ilustr. 6** Fonts d'informació.

dels nens que hem seguit. Per fonts informals entenem les que proporcionen informació a través del contacte i l'intercanvis espontani entre els mestres del propi claustre, en els casos en què el mestre els ha citat com una font d'informació.

La constatació de la heterogeneïtat de les fonts d'informació podria interpretar-se, en un altre context, com un element d'enriquiment d'aquelles. Però aquí això no s'ajustaria a la realitat. Si observem les fonts d'informació que citen els diferents mestres comprovem que oscilen entre una i tres. La majoria de mestres sols en citen una. Així, tot i tenint en compte que el qüestionari de l'entrevista no tenia un caràcter exhaustiu, sí que podem considerar-lo indicatiu de les fonts que els mestres consideren rellevants. És en aquest sentit que sembla més adequat interpretar la heterogeneïtat de les fonts com un possible índex de la dèbil organització dels processos d'integració d'aquests nens, que com a qualsevol altra cosa.

Aquesta interpretació la podem corroborar, a més, amb la constatació de la importància assolida per les informacions inespecífiques (de passadís) i les provinents

del mestre tutor o de la pròpia direcció de l'escola. La importància donada a aquestes fonts d'informació podria semblar lògica i fins i tot desitjable si tenim en compte que es tracta de professionals que, tot i sense ser especialistes, han tingut un contacte directe amb l'alumne, duent a terme una tasca semblant a la que el mestre haurà de desenvolupar. No discutirem, per tant, que les esmentades informacions es situïn en un primer pla, però sí, en canvi, que en alguns casos constitueixin l'única font considerada (M6 i M12), i que en tots els altres, o no es rebi informació de cap font que poguéssim considerar especialitzada (M10), o que, si se'n rep, es consideri en segon terme (M1 i M2).

També podríem destacar del gràfic que ens ocupa la consideració de les informacions provinents del que anomenarem fonts especialitzades: el mestre de l'AEE, l'EAP i els professionals d'altres institucions. Dues d'aquestes fonts són considerades, pels mestres que les citen, com a fonts úniques: el mestre de l'AEE i els professionals d'altres institucions. Ens sembla una dada rellevant, doncs si bé alguns mestres citen altres fonts com a úniques proveïdores d'informació inicial (la informació de passadís i la del mestre tutor, citades pels mestres M12 i M6, respectivament), aquestes fonts es veuen complementades amb d'altres per la resta de mestres que les citen. Però això no passa quan les fonts són el mestre de l'AEE i professionals d'altres institucions, que sempre que són citades ho són amb caràcter d'exclusivitat, concretament per part dels mestres M3, M4, M8 i M9.

L'explicació és bastant òbvia en un dels casos, la mestra M4, doncs es tractava d'un nen que començava en aquell curs la seva escolaritat en el centre de referència. Però per a la resta (M3, M8 i M9) hem d'entendre que es tracta d'una font considerada molt preferent. Podem interpretar raonablement que les informacions que els

mestres esmentats han pogut obtenir d'elles són prou rellevants com per obviar la referència a la resta de fonts possibles.

Hauríem pogut deduir que el fet de tractar-se de fonts d'informació especialitzades els conferia aquesta rellevància, però ens ho fa impossible el lloc ocupat per les informacions de l'EAP en l'esquema, que adopten un paper secundari enfront de fonts menys especialitzades, sempre sota el criteri dels mestres. Analitzar aquest fet en profunditat no ens és possible, doncs no podem abordar les relacions generades entre l'escola i altres institucions amb informacions suficientment dinàmiques, pels motius que ja he citat en parlar del disseny d'aquesta recerca. Però com sigui que tampoc voldria passar per alt la constatació senyalada, apuntaré algunes consideracions que ens poden ajudar a explicar-la, sempre des de la perspectiva de l'aula i del treball del mestre en integració escolar.

D'entrada cal precisar que els dos casos en els que se cita l'EAP provenen de la mateixa escola i, per tant, no podem generalitzar aquesta constatació a la resta de situacions educatives en què intervenen aquests equips. Malgrat tot, els pocs mestres que referencien l'EAP com a font d'informació constitueixen també un indicatiu del poc pes que atorguen a l'EAP la resta de centres. Amb l'excepció dels nens amb dèficit sensorial que contenen amb un suport molt específic, en els demés casos l'EAP hi té una major o menor presència que, com hem pogut constatar, ha estat obviada pels mestres-tutors. Si cerquem el motiu pel qual els mestres no situen en un pla preferent les informacions proporcionades per l'EAP, en contrast amb les obtingudes d'altres fonts d'informació també especialitzades, podem constatar que aquests mestres tenen la sensació de rebre informacions de caire genèric, en el sentit d'imprecís, mancades d'adequació a les necessitats derivades de l'activitat escolar, al mateix temps que la clara percepció

d'una manca de compromís per part dels especialistes en el suport a l'escolaritat dels alumnes en qüestió:

"Més que un diagnòstic hi ha els informes de final de curs. Informes bastant esquets, els típics de final de curs.. Que la nana evoluciona favorablement.., quatre coses del que se li ha de treballar, però en cap moment et diu quina deficiència té."

Entrevista M1. Pàg.75.

En l'altre cas, les deficiències de la informació s'atribueixen més a la manca de recursos que proporciona:

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

Entrevista M2. Pàg.84.

També cal tenir en compte l'existència d'un desajust entre les expectatives que l'escola posa en l'EAP i les seves possibilitats reals d'actuació. No és aliè a aquest fet l'extens ventall de funcions que l'EAP té assignades, que sovint redueix el nivell de profunditat amb el que podrien dur-se a terme en altres condicions. En qualsevol cas, l'única conclusió que em sento autoritzat a treure de la constatació anterior és la manca de valor que el mestre atorga a les informacions provinents de fonts especialitzades quan percep que aquestes no es complementen amb el compromís de seguiment i suport que incialment esperava obtenir d'aquelles fonts.

Ara bé; no seria adequat entendre que aquest desajust sigui quelcom inherent a les relacions escola-EAP, doncs no hem entrat en profunditat en les seves causes i afecta sols una escola, de la qual cosa ni tan sols podem deduir-ne implicacions en el funcionament del conjunt de l'EAP que l'assessora.

L'anàlisi del tipus d'informacions proporcionades per les altres fonts especialitzades, concretament el mestre de l'AEE i els professionals d'altres institucions, ens ajuda a explicar la importància que els mestres els hi atorguen. Així, si deixem de banda el cas en què aquestes fonts eren necessàriament úniques (M4), comprovem que les informacions proporcionades són enteses pel mestre com informacions significatives i d'un nivell de precisió acceptable. En alguns casos el mestre explicita, a més, que la informació va tenir també una funció tranquilitzadora:

"A mí em va tranquilitzar molt. Jo recordo la noia amb la que vaig parlar abans de l'estiu, comentant-li que et fa por.., que el braille no el coneixes.., que no saps com hauràs d'actuar.., el que hauràs de fer en uns moments determinats.., que si la pissarra.., que si el nano hi veu? Coses molt puntuals. I la noia, d'entrada, em va tranquilitzar molt. Em va recalcar que el primer de tot era que jo havia d'estar tranquil: que no passava res. Que primer havia d'entendre la problemàtica del nano i que lo del braille ja ho aniríem veient. I evidentment va ser així. Em vaig donar compte que el Ferran era una persona més, amb unes deficiències que es podien anar solventant. Ara; penso que això també anava bé perquè sabia que al darrera meu hi havia una persona que m'estava assessorant constantment. Un cop per setmana jo sabia que qualsevol problema que sorgís el comentaria amb ella, que si m'havia de portar un material extra me'l portaria ella..".

Entrevista M3. Pàg.91-92.

Un altre element rellevant d'aquestes informacions és l'anar acompanyades d'una certa garantia de seguiment, la qual cosa contribueix notablement a conferir-hi el seu caràcter tranquilitzador, encara que en algú cas el mestre fa palès, al final del procés, una certa decepció pel fet d'haver comptat amb menys suport del que s'anunciava inicialment. Així ho explica el mestre de la Neus (M9) en l'entrevista final:

"En el meu cas, va haver-hi més dificultats de les que em pensava. Jo hem pensava que hi hauria un seguiment i una ajuda més directes i en canvi només hi havia unes reunions de tant en tant per orientar-nos el trimestre o determinades tècniques.. Però va ser menys del que esperàvem en un principi."

Entrevista M9. Pàgs.122-123.

Però potser la dada més interessant que podem extraure de l'anàlisi de les primeres informacions rebudes pels mestres sigui el seu ajust a les constatacions que farà després cada mestre amb el posterior treball a la classe. El desajust més palès entre una i altra cosa es dona precisament en la informació donada per un especialista en el cas del nen que per primera vegada entrava a l'escola: el Feliu. La mestra esmenta dificultats de comunicació, que atribueix en part al fet que es tractés, en aquell cas, d'un interlocutor poc habitual a l'escola. Però veurem també més endavant com la mateixa mestra considera que se li va amagar informació, d'una manera més o menys intencionada. Preguntada per si les expectatives que es va formar a partir d'aquelles informacions respongueren a la realitat del posterior treball amb el nen, contesta:

"No. De cap de les maneres. Potser també era el primer nano que l'escola rebia d'una Llar d'aquestes.. A vegades, quan



has tingut gent que et ve de diferents llocs.. Perquè aquí els nanos a nosaltres abans ens venien normalment del Nen Jesús. I, és clar, la psicòleg ens coneixia molt a nosaltres i nosaltres coneixiem el seu llenguatge. Sabies exactament per on anaven els trets, no? Però aquesta noia era nova, i la seva manera d'expressar-se.. No sé.. A vegades cadascú expressa les dificultats d'una manera determinada, i nosaltres potser no vam captar el que volia dir. Però jo no vaig captar que el nano fos tan problemàtic."

Entrevista M4. Pàg.97.

En aquest cas la mestra es va trobar amb una problemàtica més acusada de la que es desprenia de la informació rebuda, la qual cosa va provocar un cert nivell de frustració que es manifesta durant tota l'entrevista. També ens hem trobat en altres casos, en què la realitat del treball amb el nen fa trencar l'excés d'expectatives posades en les seves possibilitats de progrés. Però en aquests casos la desviació de les expectatives inicials era més fruit d'una manca d'informació que d'una informació esviaixada. Així s'expressava la mestra d'un dels nens, el Josep, amb problemes motors:

*"E.- ... Aparegueren problemes que no havies intuït abans?*

*M10.- És clar. Jo vaig veure que el nen.. va arribar a la classe i llavors jo pensava que es podria asseure sol i el vaig haver d'ajudar. Després veia que no s'aixecava de la cadira, que no s'atrevia a passar entre els nens perquè, clar, els altres es movien sense massa cura...*

*E.- I tú, tot això no t'ho esperaves..*

*M10.- Tot això no m'ho vaig plantejar, no. Clar; també va influir el fet que el nen va venir quinze dies més tard. Llavors els seus companys ja s'havien adaptat una mica més, es movien més per l'espai de la classe, anaven d'un lloc cap a l'altre, agafaven una cosa, n'agafaven una altra... I vaig veure que aquest nen, doncs no. Que llavors, a l'hora d'anar a agafar l'esmorzar em va demanar ajut, el vaig haver d'ajudar a aixecar-se de la cadira.. jo em*

pensava que no ho hauria de fer. I llavors vaig veure que el nen tenia por. El vaig haver d'acompanyar al lloc on tenien l'esmorçar, perquè no s'atrevia a moure's entre els nens.

Entrevista M10. Pàg.131-132.

Un desajust semblant es dona en l'altre nen que també presentava una problemàtica inicialment motora, encara que la mestra no centra tant el desajust de la informació en els aspectes motors:

"Sorpreses sempre en tens. Jo també em vaig trobar que no havia tingut cap nano així i vaig trobar a faltar el que ja hem comentat abans: que en donéssin una mica de pauta. En certa manera la vaig haver d'anar descobrint. De vegades vèies que en moltes coses no sabies com estimular-lo, com engrescar-lo a fer una cosa, i llavors em trobava que et començava a explicar coses de la seva vida privada que potser no venien al cas i et costava centrar-lo. Moltes coses, és el que et deia, calia anar-les descobrint a mesura que l'anaves tractant."

Entrevista M12. Pàg.141.

Però també trobem casos inversos en els que les expectatives inicials semblaven no indicar les veritables possibilitats de progrés del nen, en minusvalorar-les. També en aquest cas l'origen de la reducció inicial d'expectatives pot ser doble: la manca d'informació (M2) o la informació que ressalta les dificultats (M8 i M9). En els tres casos, però, és interessant remarcar que aquest desajust d'expectatives constitueix un element incentivador per al treball dels mestres, que es senten molt incentivats pel fet d'haver depassat les fites previstes inicialment. Així parlava de l'evolució de la Carola, una nena amb un grau mig de deficiència mental, la seva mestra:

"Jo no sé el que va passar, però sí que és evident que em vaig trobar amb el que em pensava que em trobaria: una nana amb uns hàbits no establerts prou bé, sense consciència del lloc que ocupava (tant podia estar al seu lloc com començar-se a moure o sortir de la classe..). El que passa és que, no sé com, potser perquè va començar a anar als tallers, va anar agafant més autonomia. També podia influir que vàrem encaixar ella i jo. Potser per la meua manera de ser la vaig situar més: la seguia molt d'aprop, si m'hi enfadava, m'hi enfadava sempre.. Sigui pel que sigui, la nana va canviar en respecte al que jo m'imaginava. A mi em feia por, com a qualsevol persona, en l'aspecte de dir: "Què en faré d'una criatura així a la classe?". De fet, la integració que estem fent és bàsicament molt social i d'hàbits, però poc més. Això és la por que tenia tothom i realment penso que és veritat."

Entrevista M2. Pàg.85.

També en el cas del Vicens, un nen amb problemàtica d'origen emocional, la mestra es va trobar amb una situació lleugerament millor a l'anunciada per les informacions inicials:

"La qüestió afectiva la vam tenir com molt resolta sempre i això, per mi, era una cosa molt important. Aleshores, tota la qüestió de no estar-se quiet (era un nano que no s'estava assentat, que s'estava per terra..), doncs vam haver de fer un treball d'estira i arronsa. Si apretàvem massa es trencava la corda.. Era ben bé el que m'havia explicat la mestra d'EE. L'únic que canviava, potser, era la qüestió aquesta de les fòbies que, sí que en tenia, però no eren tan exagerades."

Entrevista M8. Pàg.114-115.

La mateixa mestra encara és més explícita en l'informe inicial que va fer sobre les primeres impressions del seu treball amb el nen:

"El començament del curs va coincidir amb el diagnòstic definitiu i el començament de la teràpia individual (2 cops per setmana). Això va fer que jo trobés un Vicens molt millor del que m'havien pintat. Era molt inquiet, molt descabdellat, però no em va esverar perquè n'he tingut de pitjors i sense estar gens atesos."

Informe inicial nº 9.

He citat que també en el cas del mestre de la Neus (M9) apreciàvem un augment d'expectatives a partir del moment en què el mestre va començar a treballar amb la nena. Això semblaria en contradicció amb el fragment de l'entrevista reproduït a la pàg.\*\*, on el mestre expressa insatisfacció per haver rebut menys suport de l'esperat. Això no obstant, podem apreciar que es tracta d'una observació referida a la manca de medis més que a la pròpia situació i possibilitats de l'alumna. També en aquest cas convindria atendre les observacions que el mestre va fer en l'informe inicial. L'últim paràgraf és rellevant:

"El principal problema que ens hem trobat els mestres, almenys jo, és la manca de temps per preparar material i adequar positivament tota la metodologia. Malgrat això, la Neus ha evolucionat molt i ha assolit uns objectius que, si ens ho arriben a dir el 1983, no ens ho hauríem cregut."

Informe inicial nº 5.

La percepció dels resultats obtinguts amb la nena sembla, doncs, clarament superior a les expectatives fixades inicialment.

Considero important ressaltar aquest fet perquè, malgrat el requeriment d'un major contrast, sembla indicar que la percepció inicial ajustada de les dificultats que

poden presentar-se en l'educació de l'alumne amb necessitats especials estimula el treball del mestre al facilitar que prengui consciència de la seva superació, fins i tot en els casos en què les esmentades dificultats estan lleugerament sobrevalorades (en els casos que hem seguit: les fòbies, algunes dificultats motores i les derivades de limitacions intel·lectuals).

En canvi, l'efecte sembla invers en els casos contraris, especialment quan és una informació explícita la que provoca expectatives no ajustades a la realitat (M4). Si bé en aquest cas, el del Feliu, es donen elements d'una complexitat evident, no sembla pas que la informació una mica solapada de les condicions del nen millorés l'actitud de la mestra, sinó més aviat al contrari. Aquesta constatació impediria, en cas de confirmar-se amb estudis més amplis, l'aplicació als alumnes amb necessitats educatives especials dels resultats de nombroses investigacions que senyalen l'ocultació d'informacions negatives de l'alumne o el seu canvi per d'altres de caire positiu, com a causa d'una millora en les expectatives del mestre que augmenta, a l'ensem, el propi rendiment de l'alumne.

## **5.2. LA INTERPRETACIÓ DE LA CONDUCTA DE L'ALUMNE.**

Les informacions inicials constitueixen un element per a l'avaluació de necessitats, però ja hem vist que no són l'únic ni necessàriament el més determinant. El contacte directe amb el nen proporcionarà al mestre informacions de gran importància per valorar les seves necessitats: les informacions que provenen de l'observació del nen dins el grup i les que es constaten en la interacció mestre-alumne.

Sembla que aquestes informacions tindran normalment un caire més determinant en l'avaluació de necessitats que les referides abans, doncs permeten ésser confirmades o rebutjades a partir de l'experiència.

D'altra banda, les pròpies característiques de la recerca que ens ocupa ens posen en condicions d'analitzar el procés mitjançant el qual el mestre es forma una imatge de les necessitats de l'alumne a partir del contacte amb ell, amb un grau de contrast superior al que utilitzàvem en l'anàlisi de les informacions inicials. En aquest cas, a més dels diferents informes escrits i de les entrevistes citades podem utilitzar, si cal, les observacions realitzades directament a la classe i fins i tot les diferides mitjançant el vídeo. Per tant, espero estar en condicions d'elaborar afirmacions d'un grau de consistència superior a les realitzades fins ara.

Una primera i superficial observació de les conductes que semblaven indicatives en el procés d'avaluació de les necessitats dels nens ens permet agrupar-les en 5 tipus que, si bé no podem considerar excloents, ens permetran donar una mica d'ordre a la seva anàlisi. Es tracta, en primer terme, de les conductes que fan referència a l'adquisició o exercici dels hàbits bàsics requerits a l'escola; en segon lloc, de les que afecten directament la motricitat; en un tercer, dels trets comportamentals que s'interpreten com a manifestacions de la personalitat de l'alumne; quart, les que afecten la sociabilitat del nen o són indicatives de dificultats en aquell pla; i finalment, de les conductes que es vinculen directament amb les possibilitats o la capacitat del nen per assolir aprenentatges específics. Passaré a analitzar com es manifesten i són captades pel mestre, i el significat que aquest els hi atorga.

## Hàbits bàsics.

Entendrem per hàbits bàsics en el marc escolar aquelles conductes que s'instauren per entrenament i amb caràcter d'automatisme en el nen, i que es consideren necessàries en la seva adaptació a la dinàmica escolar. Fonamentalment faran referència a l'autonomia personal (vestit, alimentació, higiene) i a l'esfera de l'activitat escolar (atenció, capacitat d'organització, seguiment de pautes, orientació..). També podríem incloure aquí hàbits bàsics en referència a la sociabilitat, però en ordre a la claredat explicativa deixo la consideració d'aquest àmbit per l'apartat específic que a ell he dedicat en la present classificació.

En dos dels nens que hem seguit es senyalen dificultats en l'adquisició d'hàbits bàsics. Cal precisar que en ambdós l'adquisició d'aquells hàbits és vista pel mestre com una necessitat de primer ordre que, com a mínim, es situa al mateix nivell de la resta de necessitats detectades. També cal tenir en compte que en els dos casos, la manca d'hàbits no és tan atribuïda a una deficient aptitud de l'alumne per adquirir les destreses necessàries, com a dificultats d'ordre comportamental. Vegem-los per separat.

En primer lloc ens trobem amb el Feliu (6a.)<sup>2</sup>. Aquest nen prové d'un ambient familiar fortament desestructurat i viu en una Llar de la Protecció de Menors. Al preguntar a la mestre pels aspectes de la personalitat del nen que limitaven més les seves possibilitats escolars, cita d'aquesta manera la qüestió dels hàbits:

---

<sup>2</sup>A partir d'ara citaré l'edat dels nens arrodonint a anys l'edat que tenien a la meitat del projecte, és a dir, l'octubre del 1989.

"El problema del Feliu que, a més, a la llarga es va convertir en un problema de cicle, perquè era impossible d'afrontar-lo individualment, era un problema de comportament, que comportava no adquirir uns hàbits, barallar-se amb els companys i portar un mal procés de sociabilització; i pel que fa als coneixements, ja passàvem bastant. El que volíem era que el nano estigués a la classe, intentant que es mantingés dintre de l'espai-classe. Aquest era el problema més gros: que el nano tenia una necessitat de moure's, de cridar l'atenció, no sé.. a què era degut, suposo que a tot el desequilibri que portava ell. Ell els hàbits els sabia: si volia es cordava la bata.. No és que no els hi haguessin ensenyat. Molts hàbits d'autonomia personal els tenia: ell anava al vàter si volia fer pipí.. El dia que no volia, se t'el feia a sobre. Jo diria que els hàbits els tenia.., que era un tipus de comportament molt agressiu amb tot el seu entorn."

Entrevista M4. Pàgs.97-98.

Efectivament, l'observació dels registres que tenim del nen, concretament dels que recullen el nivell de les seves realitzacions a classe, ens precisa el pes d'aquesta dificultat, alhora que confirma la seva atribució a la pròpia actitud i situació personal del nen. La major part d'aquelles observacions recullen una dificultat d'atenció combinada amb la consegüent manca de seguiment de les instruccions que la mestra dóna al conjunt de la classe. Els episodis en què la mestra proporciona aquesta mena d'instruccions mentre el nen en resta aliè són habituals en els registres d'observació de què disposem:

"La resta de nens mantenia el seu ritme de treball - amb importants diferències individuals-, però no semblava pertrubar-se per l'actitud ni els crits que amb certa freqüència proferia el Feliu. Semblaven habituats a la seva presència.

Aquestes anades i vingudes són, doncs, una constant mentre dura el treball. En un moment determinat la mestra aixeca la veu per reclamar l'atenció de tot el grup. Al cap



d'uns moments de silenci seu, sols trencat per alguns advertiments particulars dirigits a aconseguir l'atenció de tothom -cap, però, directament fet al Feliu- la mestra els explica com hauran de procedir quan tinguin els colors tapats pel negre. Tots escolten amb atenció menys el Feliu que, omplint de color el seu full amb un dack, sembla aliè absolutament a les instruccions de la mestra."

Registre nº 64.

És lògic que en aquest context també experimenti el nen una dèbil interiorització del que constitueixen els rituals habituals de la classe, entesos com a hàbits que els nens interioritzen i que esdevenen d'evident utilitat per marcar la pauta de determinats canvis d'activitat. Així, el grup del Feliu acostumava a cloure les sessions de classe amb uns moments de silenci. Els nens tenien ben clar i interioritzat el que havien de fer durant aquella estona, cosa que no passava en el cas del Feliu:

"Quan sembla que tot està recollit, la mestra demana un minut de silenci abans de sortir. Tots els nens, amb les mans sobre la taula, esperen que passi aquell minut, més o menys immòvils. És clar que per ells es tracta d'un ritual amb el que estan familiaritzats.

Sols el Feliu no segueix aquelles indicacions i, si bé no fa xivarri -cosa que indica un cert nivell d'interiorització d'aquell ritual- no s'està immòvil a la seva cadira, com fan la resta de companys. D'altra banda, la mestra tampoc li fa en cap moment indicacions que mostrin que espera d'ell aquella actitud."

Registre nº 79.

Aquest darrer registre conté una reflexió que ens dóna peu a precisar el nivell d'assoliment d'hàbits per part del nen. En realitat no podem parlar de manca d'hàbits, sinó d'una dèbil adquisició d'aquells. Hem vist com, malgrat que

no guarda la mateixa actitud relaxada dels seus companys, en l'estona de silenci redueix notablement el nivell d'activitat que en ell és habitual. Això serà una constant en el comportament del nen: junt a moments en els que resta completament al marge de l'activitat del grup n'hi ha d'altres en què manifesta una cert nivell d'adaptació. Fins i tot trobarem, pel que fa als hàbits, excepcionals exemples de nivells de realització i, sobretot, d'actitud completament paral·lela a la dels seus companys de grup, en què el nen respon adequadament a les indicacions de la mestra. Un exemple d'això el tenim a l'hora de recollir el material utilitzat després d'una sessió de joc simbòlic, una de les poques activitats que atrauen fortament el nen:

"S'acostava el final del matí i la mestra va indicar als nens que comencessin a recollir el que havien utilitzat. Tots van començar a fer-ho, per bé que la mestra havia d'intervenir amb alguns, especialment al racó dels muntatges, per recordar als que havien utilitzat determinats materials la obligació de recollir-los. He observat com el Feliu també recollia acuradament la roba que havia utilitzat. Amb molta cura anava col·locant totes les corbates a la capsa corresponent, i així amb la resta de la roba utilitzada."

Registre nº 147.

En el cas del Feliu la manca d'hàbits es vincula més a l'actitud i la pròpia personalitat del nen que a una dificultat d'aprenentatge en sentit estricte. Això ja ens ho ha deixat entedre la mestra en afirmar, a l'entrevista, que el problema del nen era *un problema de comportament que comportava no adquirir uns hàbits..* L'altre cas en què l'adquisició d'hàbits és senyalada com un dels principals obstacles per a la integració és el de la Carola, una nena amb deficiència mental de grau mig escolaritzada a segon i tercer d'EGB. L'avançat dels cursos esmentats allunyava

encara més la nena dels seus companys de grup que en el cas del Feliu. Tot i així, també en aquest cas la dificultat en l'adquisició d'hàbits s'associa, en gran mesura, a qüestions comportamentals i de la seva personalitat. Així, quan ens interessàvem pels aspectes que més podien dificultar la integració de la nena al grup, la resposta textual era:

"Els hàbits i el caràcter de la nana, una mica. La Carola és una nana que a l'interior seu hi havia un joc. Un joc que era de cridar l'atenció i que tú l'atrapassis. I amb això el que passava és que la nana et mirava, i quan veia que tú apretaves a córrer, ella apretava a córrer i això es convertia en un no parar. Ho feia amb tothom. A la que va entendre que aquest era un joc que no es podia fer sempre, la nana va anar cedint.."

Entrevista M2. Pàg.2.

De tot això sembla deduir-se que els aspectes més mecànics i funcionals d'aquestes habilitats bàsiques no tenen una influència tan gran en les possibilitats d'integració de l'alumne com els aspectes que podríem associar a la seva actitud i que configuren, sovint, una personalitat conflictiva del nen o nena en relació a l'actitud que d'ell s'espera a l'escola. De fet, en els registres d'observació dels alumnes que presentaven deficiències motores trobem sovint mostres de dificultats en hàbits bàsics com cordar-se la bata, anar al lavabo sense ajuda, accedir autònomament als diferents materials de la classe, etc.. Alguns dels alumnes amb problemes visuals també experimentaven aquesta mena de dificultats. Això no obstant, si atenem a l'entrevista final, *cap dels mestres les ha presentat com dificultats remarcables per a la integració d'aquests alumnes*. Sembla ser, doncs, que quan les dificultats en l'adquisició dels hàbits bàsics es perceben com dificultats funcionals i no com una qüestió d'actitud, són acollides pel mestre amb relativa facilitat i soltesa.

Un exemple de tot l'anterior el podríem trobar en les dificultats que tant el Feliu com la Carola manifesten en una habilitat tan bàsica com cordar-se la bata. En cap dels dos casos això origina conflictes, i és que ni en l'un ni en l'altre s'associa a una oposició de l'alumne a seguir les pautes del grup. En el cas del Feliu la mestra sembla suplir amb èxit la inhabilitat del nen:

"A mesura que els nens van entrant, s'adrecen a l'armari corresponent per deixar-hi la roba i posar-se la bata. Alguns ho fan ràpidament, sense dificultats. D'altres allarguen molt aquesta activitat i no acaben de cordar-se la bata fins que ja estan tots dins la classe, quasi bé començant la primera tasca del matí.

Observo, però, que el Feliu ni tan sols intenta cordar-se-la. És evident que no disposa pas de gaire habilitat manual. Més tard la seva mestra de suport en fa caure en l'apreciació de la hipotonicitat de les seves mans, que freqüentment pengen flàccidament d'uns canells passivament flexionats.

Però el que volia senyalar és que el nen no ha fet l'intent de cordar-se. Ans al contrari, la seva mestra (M4), en una actitud que m'ha semblat habitual i mecànica, ha procedit a cordar-li tots els botons. Amb aquesta ajuda el nen no ha sigut pas dels últims en tenir la bata cordada: forces, darrera seu, se l'estaven encara abotonant."

Registre nº 112.

L'actitud de la mestra de la Carola és completament diferent, doncs espera que sigui ella qui aconsegueixi cordar-se-la o descordar-la:

"Quan recullen les jaquetes la Carola, més lentament que els altres, es descorda la bata començant pels botons de dalt. La tasca li exigeix concentració, però la resolt

sola, sota la mirada de la mestra de pràctiques."

Registre nº 55.

Seria una actitud excessivament simplista, però, pretendre una clara separació entre "actitud" i "destresa" en l'adquisició i ús dels hàbits bàsics. Òbviament hi ha una indestriable implicació d'ambdós aspectes en qualsevol d'ells, implicació que es veu encara més clara si atenem als hàbits que directament requereix l'aprenentatge formal, com atenció, orientació, capacitat de seguir determinades pautes.. Però fins i tot aquests, sols són considerats com significatius per al mestre en l'avaluació del conjunt de necessitats del nen quan la seva adquisició es veu clarament pertorbada per l'actitud de l'alumne. De no ser així, el mestre disposa de força recursos per adequar el treball a les característiques del nen, quant a capacitat d'atenció, organització, etc., com veurem amb més deteniment en el capítol 7. Recursos que mostren poca eficàcia quant la manca d'hàbits s'associa més a un problema d'actitud.

Un exemple de la manca d'efectivitat d'aquests recursos el trobem en un episodi de la mateixa sessió en què el Feliu havia demostrat poc interès i de la que ja hem reproduït abans un registre. En el que transcriu ara, la mestra s'interessa per oferir-li pautes individuals, proposant-li una tasca que, al seu judici, era més adequada a les possibilitats del nen:

"La mestra se n'adona /que no estava seguint les pautes de treball/ i li proposa la següent fase: li ha de mostrar el moviment per ondular la sanefa. Però no sembla que el treball li interessi gaire. La mestra li insisteix que provi de fer la sanefa de les onades, però ell prefereix altres coses. Diu que vol fer una bruixa. La mestra, al veure que augmenta l'oposició del nen, li ofereix buidar algunes de les formes que li han quedat. En veu alta li

comenta que allò encara no els hi ho ha ensenyat als altres, que ho faran més endavant, però que ell, si vol, pot fer-ho.

Sembla que això no és interpretat pel nen com una concessió, sinó com un treball afegit, amb la qual cosa augmenta el seu negativisme:

-Jo no ho vull fer! -exclama saccejant-se per sortir del pupitre.

-Tú mateix. Si no vols fer-ho... -li contesta la mestra abandonant l'enfrontament amb el nen que, quan la mestra abandona el pupitre, trepitja un paper de diari provocativament, dient-li que és el seu treball.

-No no vols fer?.. No ho facis! Seràs l'únic nen que no ho tindrà.. -és l'única resposta de la mestra."

Registre nº 68.

Encara hi ha una diferència important entre la situació del Feliu i de la Carola a la que no hem fet menció. En el primer cas, en tractar-se d'un grup de preescolar 5 anys, els hàbits es treballen força explícitament amb el conjunt de la classe. Quan en el capítol 7 analitzem el tipus d'instruccions que dóna la mestra ho veurem amb claredat: es tracta d'instruccions molt precises referides als procediments que cal que segueixin els alumnes per començar una activitat, per acabar-la, per organitzar i utilitzar el material, etc.. En el cas de la Carola, al tractar-se d'un nivell de tercer d'EGB (8a.), el tipus d'instruccions que dóna la mestra tenen un caràcter més genèric en aquests aspectes en què se suposa un cert nivell d'autonomia dels alumnes. Fins i tot determinades instruccions requereixen que l'alumne en prengui nota a l'agenda de treball que utilitzen (V.Reg.53). Això explica, en part, que la Carola mantingui un nivell d'activitat molt més aliè al de la resta del grup que el Feliu, malgrat que seria molt difícil argumentar una menor assimilació dels hàbits bàsics per part d'ella.

A partir de l'anàlisi de les dades que he presentat fins aquí, estem en condicions de concloure algunes afirmacions referents al pès específic que el mestre sembla donar als hàbits en el conjunt de necessitats educatives de l'alumne en situacions d'integració:

1. Les dificultats detectades en l'adquisició d'hàbits bàsics es perceben de dues formes ben diferenciades: les provinents d'una manca d'habilitat de l'alumne, per limitació física, psíquica o d'aprenentatge, i les més vinculades a la pròpia actitud de l'alumne que a la seva destresa.

2. Des del punt de vista de la ponderació de necessitats educatives, la dificultat en l'adquisició d'hàbits bàsics en el primer dels supostos anteriors és percebuda com a poc pertorbadora per la integració de l'alumne i com a fàcilment abordable o suplida pel mestre.

3. Contràriament, quan aquella dificultat es vincula més a l'actitud de l'alumne que a les pròpies destreses, és percebuda com a fortament pertorbadora per la seva integració a la dinàmica de l'aula i assoleix una consideració prioritària entre la resta de necessitats educatives que pugui presentar.

4. Les dificultats en l'adquisició d'hàbits bàsics, com hem vist, poden condicionar la integració escolar de l'alumne d'una manera pràcticament imperceptible o, al contrari, fer-ho greument. A això hi contribueix, a més de les consideracions fetes en els punts anteriors, el nivell d'escolaritat en el que es presenten. A mesura en què aquest augmenta, la manca d'hàbits bàsics dificulta més la integració de l'alumne i augmenta d'importància en el conjunt de les seves necessitats.

## Conductes motores.

Està clar que qualsevol conducta que puguem observar es manifesta a través de la motricitat. Però les que aquí entendrem per conductes motores són aquelles que directament ens informen de les habilitats motrius de l'alumne, i per tant també de les seves dificultats en aquesta esfera del desenvolupament. Es tracta de conductes que bàsicament fan referència al to, la postura, el desplaçament i a les habilitats manipulatives.

També en aquest apartat, l'anàlisi del material disponible ens força a diferenciar entre les situacions en què la manca d'habilitat motriu s'associa a problemàtiques d'origen emocional i les que reflexen estrictament impediments o dificultats físiques de l'alumne.

En el primer cas ens trobem amb la descripció que fa la mestra (M8) del Vicens (8a.), a qui ja hem fet repetides al·lusions abans. En l'entrevista final, i referint-se a les habilitats motores, la mestra ens comenta:

"La part motriu, doncs, horrorós. Era un nano que quan estava assegut, estava amb el cap a sobre el braç, amb una tensió, no sols als dits o a les mans, sinó a tot el cos.., apretant molt el llapis.. Que veies que feia una lletra..; però que veies que no podia més. Aleshores feia el sistema d'anar negociant.. i d'apurar-lo al màxim, però d'exigir-li menys. Tota aquesta part motriu, doncs, molt malament, reflectint els moments emocionals, amb alts i baixos.. "

Entrevista M8. Pàg.116.

En aquest cas, les dificultats del nen són percebudes clarament com el resultat dels *alts i baixos emocionals*, la



qual cosa no treu que la mestra les senyali com a dificultats que condicionen en certa mesura la integració del nen. Així, preguntada pels aspectes que, al seu entendre, dificulten més aquella integració a la dinàmica de treball de la classe, respon:

"La qüestió de no poder estar mai quiet.., de no tenir control postural en absolut. Fins i tot un control de no cridar en un moment determinat o donar una empenta a un altre.. No tenir control, perquè no en tenia."

Entrevista M8. Pàg.114.

La mestra del Feliu també fa una lleu referència a les característiques motores del nen en l'informe inicial, on senyala:

"La primera impressió del seu físic va ser que semblava un nen-adult, ja que té cara de persona gran. Caminava molt tens, com un robot i no tenia cap control de les seves emocions ja que tan aviat estava content com molt enfadat."

Informe inicial nº 8.

En ambdós casos, les dificultats motores són expressió d'altres desordres que ocupen més l'atenció de la mestra: les dificultats en prestar atenció, en relacionar-se adequadament amb els companys, en disminuir la tensió i reactivitat del nen, etc., interpretades per les respectives mestres en funció de la problemàtica emocional que detecten. Aquesta interpretació representa també un esforç de la mestra en la comprensió de conductes realment pertorbadores per la dinàmica de la classe.

Ara bé, les conductes motores en sí mateixes; és a dir: la rigidesa de moviments, la manca de control postural, les alteracions manipulatives, etc., encara que sovint dificulten el treball escolar, no són apreciades en aquests casos com aspectes prioritaris en el treball amb l'alumne, doncs s'identifiquen com a expressió de necessitats d'un àmbit diferent: l'emocional.

La situació és molt diferent quan les conductes motores del nen es perceben alterades com a conseqüència de dèficits directament motors. En aquests casos semblen assolir un paper molt més rellevant en l'avaluació de necessitats, tot i que no les determinen tant com ho feien les dificultats en l'assoliment d'hàbits bàsics analitzades en l'apartat anterior.

L'anàlisi dels dos casos que hem seguit permet algunes constatacions. La primera és que les conductes motores no es consideren de manera exclussiva sinó que, en els dos casos, les mestres intenten la seva ponderació en el conjunt de la resta de necessitats de l'alumne. La segona és que aquesta ponderació va variar quan la mestra va començar a treballar amb el nen, en relació a la imatge que s'havia format inicialment. Això és el que posa de manifest la mestra (M12) de l'Oriol, nen de 8 anys escolaritzat a 2on. d'EGB, amb greus dificultats de desplaçament a causa d'estar afectat d'espina bífida, la qual cosa l'obliga a utilitzar caminadors. En ser preguntada per les que s'imaginava inicialment com a principals dificultats que es podia trobar en el seu treball amb el nen, senyala:

"En principi el problema del desplaçament. L'escola, d'un punt de vista arquitectònic, no estava pas preparada per atendre un nano d'aquestes característiques. Això podia representar una dificultat. Sabies, d'altra banda, que el nano presentava també dificultats a nivell d'aprenentatges. Això s'havia comentat. També que era un nano al que li

agradava molt sobresortir i ser líder del grup. Aquesta era la idea que tenia d'ell, fins i tot pel que havia vist al pati. Que estava molt ben integrat al grup, que l'apreciaven molt. Que era un nano que actuava d'una manera molt normal. Donades les seves característiques, pràcticament era un de més."

Entrevista M12. Pàg.141.

Malgrat la mestra sols havia rebut el que hem qualificat com informacions informals o de passadís, sembla tenir molt presents dades que ha rebut sobre el nivell d'aprenentatges i sociabilitat del nen.

L'altre alumne al que faré referència entrava de nou a l'escola, amb la qual cosa la seva mestra no disposava d'informació sobre el seu comportament en el marc escolar. Es tracta del Josep (5a), nen escolaritzat a preescolar 4 i 5 anys i que presenta importants dificultats motores derivades d'una miopatia congènita que proporciona una hipotonicitat molt gran a tots els seus moviments, un desplaçament dificultós amb equilibri molt precari, que afecta també la seva postura conferint-li una important inestabilitat. Al contrari del que podria semblar, la mestra no destaca, com a preocupacions inicials més rellevants, els aspectes motors:

"M10.- El que més em preocupava era pensar com seria rebut aquest nen pels companys. Això era lo primer. Després, quant a l'aspecte d'aprenentatges, la veritat és que no vaig tenir temps.. diquem de capficar-me massa, doncs no sabia com era aquest nen. Sabia quatre coses. I.., bé, vaig anar aquell any, aquell estiu, a un curs de l'Escola d'Estiu sobre integració. Però per la informació que tenia del nen i d'altres que es van donar allà, vaig veure que en realitat el nen no estava tan malament..

*E.- És a dir, que el que et preocupava més a partir d'aquelles informacions era l'aspecte més social de la integració del nen dins el grup..*

M10.- Sí. Era el que més em preocupava.

E.- *I les barreres arquitectòniques?*

M10.- També, evidentment, hi pensava.. Em van dir els pares que amb ajut podria baixar escales.. Ho vaig intentar el primer dia i, bé.. quasi em va caure. Vaig veure, doncs, que l'havia d'ajudar."

Entrevista M10. Pàg.131.

He indicat abans que la ponderació dels factors que, segons el mestre, constitueixen les necessitats educatives del nen variaven considerablement quan ja havia pogut estar en contacte directe amb ell. I efectivament, ja en la mateixa entrevista la mestra del Josep ho posa de manifest. Malgrat les pors inicials entorn de la sociabilitat i el nivell d'aprenentatges, que en gran mesura -recordem-ho- provenien del desconeixement de les possibilitats del nen dins el medi escolar, la constatació de les seves possibilitats un cop el nen ja és a l'aula posa els seus problemes motors en un pla més rellevant entre les seves necessitats educatives.

"Les dificultats del nen estaven molt relacionades amb els seus problemes motors. Pel que fa als aprenentatges, quan era qüestió d'aprenentatges "intel.lectuals" o que s'havia de participar a nivell oral, no hi havia cap problema. A l'hora de transcriure-ho en un paper, sí. El traç d'ell no era com el dels altres. Tot i que el dels altres també era fluix, sobretot a principis de curs i en casos de nens que no havien anat a guarderia.. Però de totes maneres, el traç d'ell no era.., no ocupava tot l'espai sinó només un trosset; no movia el braç, no feia el joc de canell..".

Entrevista M10. Pàg.133.

En capítols posteriors, especialment en el Cap.7, veurem com les adaptacions que la mestra pot dur a terme per treballar amb aquest nen possibiliten una satisfactòria

integració a la dinàmica de treball del grup. Fins i tot en determinats aspectes el rendiment del nen serà superior a la mitja del grup-classe. En certa mesura, encara que sembli contradictori, les possibilitats i el rendiment escolar del nen són directament proporcionals a la importància que dóna la mestra als problemes motors com a origen de NEE. Cal tenir en compte, però, que aquesta constatació la faig a partir dels casos que hem seguit, en els que el trastorn motor no afecta la comunicació.

En altres paraules, els problemes motors tendeixen a situar-se en un segon pla quan dificultats d'altre índole pertorben les possibilitats d'aprenentatge i la sociabilitat del nen. Precisament això és el que va modificar més les expectatives inicials de la mestra (M12) de l'Oriol. Recordem que inicialment posava en un primer pla *el problema del desplaçament*:

*E.- Quines t'imaginaves que serien les principals dificultats que et podies ensopegar amb el nen?*

*M.- En principi el problema del desplaçament. L'escola, d'un punt de vista arquitectònic, no estava pas preparada per atendre un nano d'aquestes característiques. Això podia representar una dificultat. Sabies, d'altra banda, que el nano presentava també dificultats a nivell d'aprenentatges. Això s'havia comentat.*

Entrevista M12. Pàgs.140-141.

En canvi, preguntada pels aspectes de la conducta o habilitats de l'Oriol que més van dificultar, en realitat, el seu treball dins el grup, repon:

"El nivell d'aprenentatges era molt més baix que en la resta /de nens/. En molts aspectes era molt més immadur. Llavors, és clar, en molts moments havia de fer una feina a part, cosa que al nano no li agradava mai. Ell era conscient, perquè si d'una banda tenia dificultats, d'altra el nano era llest. No li agradava que si tots estaven fent

el llibre, a ell li donessis un full a part. D'altra banda tenia molts problemes en centrar-se, era un nano molt dispers. La conclusió a la que vaig arribar és que tenia un món molt seu, que molt sovint tampoc s'acoplava a la seva realitat. Llavors a mi se'm plantejava el dubte de si allò era bo o dolent. Per expemple, a vegades, si els altres jugaven a futbol ell també volia fer-ho.. Ara, quant a integrar-se al grup.. Les dificultat eren a nivell d'aprenentatges, pel seu nivell més baix, per la manca de concentració...

Entrevista M12. Pàg.141-142.

La prioritat que la mestra dóna a aquests aspectes en la integració del nen pren més relleu si considerem l'abast del seu dèficit motor. La simple descripció d'una operació tan quotidiana com sortir al pati de l'escola ho il.lustra. Els nens havien acabat una tasca de dibuix i era l'hora d'esbarjo:

"No han disposat realment de gaire estona doncs eren dos quarts d'onze i la mestre els diu:

-Guardeu els dibuixos, tal com estàn, al mig de la taula i poseu-hi la plata dels colors al damunt.

A poc a poc ho han anat fent i s'han posat en fila a la porta per sortir al pati. Quan hi han sigut tots, menys l'Oriol que anava més a poc a poc, els ha obert la porta i els nens han anat sortint.

L'Oriol, tot sol, ha agafat l'esmorçar de la bossa i s'ha posat, amb certa dificultat la jaqueta. La mestra parlava amb mí, però no l'ha ajudat pas. Quan ha estat apunt hem sortit amb ell al passadís i la mestra l'ha alçat per sota les aixelles per ajudar-lo a baixar les escales que porten al pati, baixant-li després el caminador amb el que el nen s'ha dirigit cap a la banda del pati on havien anat la resta dels seus companys."

Registre nº 214.

De l'anàlisi feta entorn del valor que els mestres atorguen a les conductes motores de l'alumne en el conjunt de les seves necessitats educatives en podem deduir algunes afirmacions:

1. En l'avaluació de les NEE, els mestres han senyalat el que hem definit com a conductes motores en dues situacions diferenciades: les que feien referència a alumnes amb problemàtica d'origen emocional i les referides a alumnes amb un problema motor com a dèficit primari.

2. Quan les alteracions motores s'associen a dificultats emocionals no es perceben com prioritàries dins el conjunt de necessitats educatives de l'alumne, en el que assoleixen més relleu aspectes com els hàbits, la sociabilitat, les dificultats d'atenció i el comportament.

3. Quan les alteracions motores provenen d'un dèficit motor primari, es perceben com un element més significatiu en la consideració de les NE de l'alumne. Això no obstant, tendeixen a ser rellegades quan altres elements dificulten la integració, especialment la sociabilitat i el nivell d'aprenentatges. Això no succeïa quan analitzàvem el paper dels hàbits bàsics en el mateix procés d'avaluació de necessitats.

4. Finalment, hem constatat canvis importants entre l'apreciació inicial de les conductes motores en l'avaluació de les NEE i la que el mestre obté després d'haver pogut treballar directament amb l'alumne. El contacte directe sembla modular la importància que se'ls hi atorga, en funció de l'aparició de necessitats en altres àmbits, que tendeixen a considerar-se prioritàries.

## Trets de comportament.

Entenem per trets de comportament les conductes que s'interpreten com a manifestació de la personalitat de l'alumne o de diferents característiques d'aquella. Seran especialment tingudes en compte aquí les que s'interpreten com a manifestació de conflictes interns i que sovint esdevenen pertorbadores per a la dinàmica de la classe, comportant també dificultats de relació.

De la revisió dels casos seguits es desprèn una significativa valoració dels trets comportamentals en tres situacions diferents:

- Quan es perceben com un element afegit a la resta de característiques de l'alumne, que dificulta la seva integració;
- Quan es perceben com un element afegit, però que compensa o contraresta les dificultats que pugui experimentar;
- Quan es perceben com element central que provoca la major part de les dificultats que l'alumne experimenta.

En la primera situació ens trobem amb el cas d'en Ferran (12a.), alumne afectat de ceguesa congènita i escolaritzat a 4rt. i 5è d'EGB. Preguntat el seu mestre (M3) pels aspectes en què el nen s'adaptava més a la dinàmica de la classe, en fa aquesta acurada ponderació:

"Pel que fa al nivell d'aprenentatges el nano segueix bé, i el mateix passa en el terreny dels hàbits i concretament dels hàbits de treball. De totes maneres, els problemes que marquen més són la pròpia personalitat del nano. Aquesta sociabilitat una mica.. Vull dir, el fet que no se sàpiga



entendre amb el grup, o potser també, que el grup no s'entén amb ell. El que ha costat més és la relació amb el grup. A tercer i quart semblava que s'havia arreglat força, però ha anat petant. És un nano que no és aventurer, és poruc, i això ha fet que es reduís molt el cercle de nanos. No s'embolicava a fer mai un joc d'aventura: qualsevol cosa l'espantava. Això potser l'ha anat separant del grup. Li agrada més estar amb nanos que hi pugui parlar, més que jugar, i això l'ha fet com gandul. Penso que no és dolent, però l'ha fet com més poruc. Davant problemes concrets, el nano s'esporugueix i no sap què fer."

Entrevista M3. Pàg.92.

Podem observar com en aquest cas els trets comportamentals són llegits en termes de sociabilitat i problemes de relació, però és evident que el mestre els enten com a plasmació d'una problemàtica interna del nen o, com a mínim, d'una manera de ser. Tot i així, la conducta de l'alumne no esdevenia pertorbadora per la dinàmica de la classe ni en la relació amb el mestre que més endavant, en la mateixa entrevista, senyala que *en van sorgir /de problemes de relació amb el grup/, però molt suaus. Eren problemes de relació per coses sense molta importància..*

Una situació sensiblement diferent és la que ens presenta la mestra (M2) de la Carola, nena amb deficiència mental de la que ja hem parlat en apartats precedents. Ja en la cita de l'entrevista feta a la pàgina \*\* ens parla dels trets comportamentals de la nena referint-se al seu caràcter com un element que, junt als hàbits, dificultava la integració al grup. En aquest cas es tracta de trets comportamentals relacionats sovint amb conductes que, en major o menor mesura, pertorben la dinàmica de la classe. Recordem que la mestra ens comentava com la nena tenia *necessitat de cridar l'atenció i que tú l'atrapassis, fins que, a l'entendre que aquest era un joc que no es podia fer sempre, la nana va anar cedint..* (Entrevista M2. Pàg.\*\*)

D'una manera més indirecta, també la mestra (M12) de l'Oriol senyala trets comportamentals darrera les seves dificultats d'aprenentatge. Recordem que es tracta d'un nen amb importants problemes motors derivats de l'espina bífida que l'afecta. Després de destacar el seu retard en l'aprenentatge com una dificultat per treballar al ritme dels demés, es refereix així a l'actitud de l'alumne enfront l'aprenentatge:

"Era molt passota. No li importava massa això. Passava bastant de tot el que són aprenentatges acadèmics. No s'esfocava gens. Al principi pensava que potser el nano no podia arribar a més. Però al anar-lo coneixent més em vaig adonar que el nano no feia coses de les que era perfectament capaç. A vegades, si t'hi quadraves, llavors t'ho feia bé; però d'interès en tenia bastant poc. No tenia un interès per superar-se".

Entrevista M12. Pàg.145.

Finalment, preguntada la mestra per la relació que el nen intentava establir amb ella, precisa un altre tret comportamental destacable en el nen: la necessitat o tendència a la possessió:

"Volia molt que estiguessis per ell. Et volia tenir molt.., com si diguéssim.., que ell et controlés bé, no? Li agradava molt que estiguessis per ell, explicant-li alguna cosa. Moltes vegades semblava que haguessis de ser la mestra d'ell només. Era bastant possessiu, almenys amb mí. Et volia captar l'atenció sempre. I si no li feies cas, intentava buscar la manera que fos. M'imagino que arribava el moment que si no li feies cas, tant li fèia que li fessis cas per renyar-lo com per alabar-lo. La qüestió era que es digués el seu nom i que estessis per ell. Buscava molt això, amb mí i amb els nanos de la classe també. No li agradava passar desapercebut. Estava allà i volia que tots tinguéssim molt present que hi era..".

Entrevista M12. Pàg.146.

Però, com he senyalat al començament, els trets comportamentals també constitueixen un important element de compensació en l'avaluació de necessitats. Això és el que destaquen, de manera molt significativa, tres de les mestres en l'anàlisi de la situació dels alumnes integrats. El primer és el mestre de la Neus (M9). Recordem que es tracta d'una nena afectada per una deficiència visual greu acompanyada de lesió neurològica que ha afectat també el desenvolupament motor i intel·lectual. Responent a una qüestió sobre les limitacions de l'alumna en la integració al grup, després de senyalar les seves dificultats d'aprenentatge, observa:

"La qüestió de sociabilitat és molt positiva, perquè és una nena que s'ha fet estimar molt, de seguida. Molt afable, molt simpàtica, molt alegre sempre, molt amiga de tothom."

Entrevista M9. Pàg.123.

El mateix mestre, preguntat per l'actitud de la nena enfront dels aprenentatges, comença així la seva resposta:

"Si tingués totes les seves capacitats normals seria una nena empollona, perquè té molt d'interès. A vegades està fent alguns deures que se li han posat adaptats, de matemàtica o del que sigui, i joestic explicant un altre tema a la classe que em consta que no pot seguir, doncs de seguida te la trobes prenent apunts, encara que sap que no li servirà de res."

Entrevista M9. Pàg.127.

Quelcom semblant ens trobem en el cas d'una nena a la que encara no havíem fet referència: la Mireia (10a.),

afectada per una sordesa de grau mig i escolaritzada a 3er. i 4rt. d'EGB. La seva mestra (M6), en considerar les possibilitats de la nena dona molt d'èmfasi als trets comportamentals:

"..la nena té aquesta deficiència en concret, però no és una nana gens obtusa per a l'aprenentatge ni que es posi en contra de les teves observacions, ni que et faci gens difícil el treball. Està molt predisposada. I això ho facilita tot moltíssim."

"Com que és molt disciplinada amb el seu treball, i és molt dòcil i és fàcil treballar amb ella, doncs hi posa molt d'esforç i llavors aquell mecanisme /es refereix als aspectes mecànics de l'aprenentatge/ el repeteix amb facilitat."

Entrevista M6. Pàg.107.

En el cas d'una altra nena, la Maria (7a.), que presenta retard mentall lleu, també es destaquen trets comportamentals com element afavoridor de les seves possibilitats:

"El que veïa més clar és que el seu nivell d'aprenentatges era molt més baix que el dels altres. Però ja d'entrada, parlant amb la mestra, em va explicar que no hi havia cap problema de conducta. Que era una nana que estava relativament ben integrada al grup. Sembla ser que aquesta integració al grup ha anat essent més positiva. A pàrvuls potser quedava més sola. Però no era una nana ni agressiva.., això ja ho sabia abans de tenir-la, que no tindria conflictes en aquest aspecte."

Entrevista M1. Pàg.76.

Sembla clar que en aquests casos, els trets comportamentals de signe positiu tenen un important efecte compensador en l'avaluació de les necessitats específiques de l'alumne.

Però on realment destaquen els trets comportamentals pel pes assolit en l'avaluació de necessitats és, lògicament, en el cas dels nens que presenten problemes d'origen emocional als que ja hem fet referència en els apartats anteriors. Caldrà doncs tornar a esmentar la situació del Feliu (7a.). Recordem que ja en la informació inicial la mestra coneixia certes dades del nen però no s'imaginava, ni se li va fer palesa amb claredat, la gravetat dels desordres de comportament que presentava. Així descrivia les que inicialment s'imaginava com principals dificultats que podia presentar el nen:

"Era un any més gran que els nens del grup i pensaves que tindria certes dificultats, però no exagerades. Es clar que em van dir que a la família, la mare rellava la subnormalitat i que el pare era alcohòlic. Però que el nano tingués tants problemes de comportament després, jo no m'ho vaig pas pensar a partir del que ens van dir."

Entrevista M4. Pàg.97.

El que no s'esperava ho precisa més endavant:

"L'agressivitat, tant física com verbal, i la física no era només amb els altres sinó també amb ell mateix. Quan ell s'enfadava hi havia moments que donava un cop a qui fos.. A vegades s'estava mirant al mirall tan tranquil i arribava a dornar-se cops al mirall, perquè pegava la seva pròpia imatge, no?"

Entrevista M4. Pàg.98.

Fixant-nos en el conjunt de les apreciacions de la mestra podem observar amb claredat que dona un caràcter prioritari als trets comportamentals del Feliu, per davant

de la manca d'hàbits i de les dificultats d'aprenentatge que també aprecia en el nen.

A diferència del Feliu, en el cas del Vicens (8a.) la informació que la mestra va rebre inicialment era molt més ajustada a la realitat que es trobaria després. En aquest cas la mestra no experimenta la sensació que se li amaga informació sobre la gravetat de la situació del nen i fins i tot relativitza els aspectes més comportamentals a partir d'experiències anteriors que ha tingut en altres escoles.

"De nanos amb la problemàtica aquesta de bellugar-se molt, de no fer cas, i tot això jo ja n'havia tingut. Això no em cridava massa l'atenció. El que sí m'espantava una mica era tota la part de fòbies, que m'en va parlar ella.. /es refereix a la mestra d'ed.especial/. Es veu que aquí a l'escola, quan hi havia, per exemple, una aglomeració de gent, al nano li agafava com un atac.. de plors, de crits.. Quan plouia i veia molts paraigües, doncs igual. I això em tenia com una mica alerta. El que passa és que quan el vaig tenir jo això es va manifestar molt poc. Osigui que aquesta part no la vaig viure pràcticament. Només la por a quedar-se sol. Això l'alterava molt. En canvi, el primer dia que va ploure jo vaig baixar amb ell, perquè a més la mestra d'EE, que és molt patidora, ja em va avisar i tothom a veure què passaria amb els paraigües.. i no va passar res. Aquell any, pel que fos, el nano havia superat tota una sèrie de coses."

Entrevista M8. Pàgs.113-114.

La prioritat que dona a l'aspecte emocional com origen de la resta de problemes és ben palesa quan en l'entrevista abordem les dificultats d'aprenentatge del nen. Preguntada sobre aquest aspecte en concret, la mestra respon amb una aclaridora reflexió inicial:

"Sí que en tenia /de dificultats d'aprenentatge/.. Jo, el que tenia clar és que el nano s'havia d'equilibrar. Després també, aquell curs el va agafar una terapeuta molt competent amb qui vaig tenir moltes entrevistes. Em va ajudar molt. Coses que jo podia intuir per la meua experiència ella me les va confirmar o assegurar. Era un nano que havíem de contenir a nivell emocional i fins i tot, a vegades, se l'havia de fer reaccionar fort, no?... d'arribar a un punt i que llavors t'insultés.. i després tornar a començar. A mi no m'ho havia fet de dir-me paraulotes o insultar.. no sé perquè, però a la mestra d'EE, quan l'apurava li escrivia paraulotes a la taula o a la pissarra.. A mi no m'ho havia arribat a fer, potser perquè tampoc no vaig portar la cosa tant a l'extrem, perquè sabia que si se m'escapava tenia tots els altres nens al voltant.. En canvi elles, normalment ho podien fer. En canvi vaig anar jugant molt amb la part emocional: jo sabia que si el Vicens estava equilibrat -i això passa amb tots els nens- tibava més amb l'aprenentatge. I si estava nerviós, el Vicens es tancava."

Entrevista M8. Pàg.115.

Òbviament, aquesta actitud de la mestra no és aliena a l'assessorament que rep per part de la terapeuta, l'activitat de la qual percep com una atenció continuada al nen, a nivell extraescolar.

En definitiva, tant en el cas del Vicens com en el del Feliu, sembla clar que en la ponderació dels elements que configuren llurs necessitats educatives, els trets comportamentals assoleixen un paper prioritari, malgrat que en els dos casos també es consideri la presència d'altres elements que dificulten la integració de l'alumne.

Recopilant les diferents observacions recollides en aquest apartat, podríem formular algunes consideracions que ens ajudin a entendre el paper dels trets comportamentals en l'avaluació de les necessitats de l'alumne.

1. Els trets comportamentals apareixen com elements d'aquella avaluació de dues maneres netament diferenciades: com un element més afegit a d'altres en la configuració de les necessitats de l'alumne o, per contra, com un element central que, en gran mesura, s'interpreta com a la causa de la resta de dificultats.

2. Quan els trets comportamentals es perceben com un element més en el conjunt de necessitats, es tendeix a donar-hi un paper secundari en la configuració d'aquelles; secundari en respecte a d'altres elements que es consideren preponderants. Recordem així, que en el cas de la Carola es prioritzava la importància de la manca d'hàbits, o la sociabilitat en el cas del Ferran i els aprenentatges en l'Oriol.

3. Una observació, al meu entendre important, és que la preponderància que s'atorga als trets comportamentals no està sempre en funció del caràcter pertorbador que poden conferir a la conducta del nen. Així podiem observar com en situacions on els trets comportamentals no suposaven conductes pertorbadores (el cas del Ferran) se'ls dona igual o major relleu que en situacions en què sí originen aquesta mena de problemes, com seria el cas de la Carola.

4. A diferència del que passa amb els altres indicadors de les possibilitats de l'alumne que hem analitzat, quan els trets comportamentals es perceben en sentit positiu mostren un evident paper compensador dels dèficits presents en l'alumne en qüestió. Els mestres que han senyalat trets del nen en aquest sentit, hi donen molta importància cara a les expectatives d'evolució de l'alumne en el context integrat.

5. Finalment, en els dos casos en què s'identifiquen aquests trets com element central de les dificultats del nen, les demés dificultats que planteja s'interpreten en gran mesura com a conseqüència d'aquest fet. Lògicament, això fa que els



trets comportamentals assoleixin una prioritat indiscutible en el conjunt de manifestacions de l'alumne, encara que es detectin altres dificultats que, en contextos diferents, serien prioritàries; sobretot les que afecten els hàbits bàsics, la sociabilitat i els aprenentatges.

### Sociabilitat.

Agruparé sota el terme sociabilitat les conductes que posen de manifest la capacitat o les dificultats de l'alumne en relacionar-se positivament amb el grup al que pertany, en el nostre cas dins l'àmbit escolar. Malgrat tinguin molt a veure amb les conductes analitzades en apartats anteriors, com són els trets comportamentals i els hàbits bàsics, ens ocuparem aquí de les conductes que directament informen el mestre de les relacions que l'alumne estableix amb el grup i el lloc que hi ocupa. Ambdues coses tenen la suficient importància en qualsevol procés d'integració com per considerar-les en un apartat específic.

També en aquest cas podrem apreciar que el factor sociabilitat adopta un paper positiu i compensador d'altres dificultats en el procés d'integració de l'alumne quan és considerat en sentit positiu. Aquest és el cas del Josep. Malgrat els importants problemes motors del nen, la seva mestra (M10) mostra una inquietud inicial, abans de conèixer el nen, per la seva sociabilitat: *El que més em preocupava era pensar com seria rebut aquest nen pels companys. Això era el primer.* Més endavant, les seves pors es van veure refutades, cosa que no deixa de valorar com un element molt afavoridor de les possibilitats del nen:

"Jo diria que des del principi es va relacionar bé amb el grup. Des del moment que es va asseure, i es va asseure amb

els companys que tenia allà a la taula.. Des del principi vaig veure que parlava amb tots i que entre ells parlaven amb ell, i sobretot em preocupava el fet que el nen vingués més tard que els altres i que el veiessin com una mica a part,.. de dir "ah, doncs aquest nen ha vingut nou".. Però ell, des del principi es va relacionar amb tots els nens, i tots els nens el van acceptar.."

Entrevista M10. Pàg.133.

Una situació semblant es dóna en el cas de l'altre nen amb problemes motors, l'Oriol. De les informacions inicials la seva mestra (M12) en destacava, com ja hem transcrit amb anterioritat:

"..que era un nano al que li agradava molt sobresortir i ser líder del grup. Aquesta era la idea que tenia d'ell, fins i tot pel que havia vist al pati. Que estava molt ben integrat en el grup, que l'apreciaven molt. Que era un nano que actuava d'una manera molt normal."

Entrevista M12. Pàg.141.

Això repercutia positivament en la seva integració al grup, com senyala la mestra més endavant en la mateixa entrevista:

"El grup l'acceptava molt, l'ajudaven moltíssim, col.laboraven molt amb ell en ajudar-lo a baixar les escales si no podia fer-ho sol, o en portar-li el carretó. Sempre hi havia nanos que l'ajudaven d'una manera espontània. Estava molt integrat."

Entrevista M12. Pàg.143.

Recordem també que, en l'apartat anterior senyalàvem la sociabilitat de la Neus i la progressiva integració de la Maria, com elements molt significatius en l'avaluació de

llurs necessitats. En tots aquests casos es tracta d'una aptitud de l'alumne per establir relacions positives amb els seus companys, que es conjuga amb l'actitud positiva i acollidora del grup.

Un cas sensiblement diferent és el de la Carola. La seva mestra no destaca, en parlar de la nena, cap aptitud especial que afavoreixi la seva sociabilitat. El dèficit intel·lectual de la nena provocava, entre altre coses, un distanciament del grup en moltes de les tasques que es duïen a terme a classe. Això no obstant, la sociabilitat de la nena no és senyalada com a un element prioritari en el conjunt de les seves necessitats. La mestra (M2) sembla donar per suficient el nivell d'acolliment de què la nena disposa en el grup: *No la rebutjen.., saben que existeix i hi ha nanos que hi contenen amb ella* (Entrevista M2. Pàg. 3). Malgrat tot, les aptituds de la nena semblen adoptar un paper bastant secundari en aquesta acceptació.

Hi ha dos casos en què els problemes de sociabilitat dificulten en gran mesura la integració del nen al grup. Es tracta, altre cop, dels dos nens amb problemàtica d'origen emocional. En ambdós, el grup fa una mica de coixí que dilueix les manifestacions conflictives del nen, cosa de la que són perfectament conscients les dues mestres. Així s'expressa la del Feliu, referint-se a la relació del nen amb la resta del grup:

"Enfrontaments forts amb el grup de la classe no els va tenir, perquè no es donaven per implicats. A veure; quan ell els provocava, els altres no responien. L'últim any, si els pegava, hi va haver algú que va conençar a tornar-s'hi. Però fins al final del segon any. Moltes vegades el grup estava jugant i ell els hi destroçava, i es venien a queixar, però amb un altre potser li haguessin donat una patxada. Amb ell no ho feien. Hi havia moments que jugaven bé, però els nens vivien el Feliu d'una manera diferent. Més aviat l'enfrontament era continu ell i jo. Fins i tot

hi havia algú que li feia de mare; hi havia nenes que li feien de mare, que l'ajudaven i el volien. No, jo penso que més aviat el cuidaven. Ara; si s'hagués quedat més anys penso que s'hagués anat quedant més marginat, si no hagués canviat molt d'actitud, cosa que no vèia gaire factible."

Entrevista M4. Pàg.101.

La mestra del Vicens també fa una descripció de la relació del nen amb el grup, al ésser preguntada per si hi tenia dificultats:

"Sí. El que passa que potser ara me n'adono més. Això passava, però soc conscient que ho tenia molt controlat. No va arribar mai a ser una situació preocupant. Aquest any ho és, i al ser-ho m'adono de com això es controlava. No ho controlava jo, sinó que es controlava a nivell de dinàmica de la classe, perquè eren nanos que responien molt. Aleshores, si el Vicens tenia un dia esverat, d'aquells dolents.. els nanos acudien a mí, però com que tenien molta capacitat de raonament, ho solucionàvem una mica entre tots. Intentava que els nanos captessin i assumissin que l'havien d'aguantar, una mica.. I això era assumit."

Entrevista M8. Pàg.117.

Això no obstant, i a diferència del que succeïa amb el Feliu, no considerava que el Vicens fos el nen més rebutjat dins el grup-classe:

"Per altre cantó, el Vicens tampoc era un nano que estés rebutjat a tots els nivells, doncs quan estava tranquil era capaç de ser carinyós amb els nanos, de tenir una conversa agradable.. No era un rebuig com a una persona desagradable, no?.. (en canvi, sí que hi havia algun nano que el tenia en el grup aquest rebuig), ..sinó que era un rebuig perquè no podien més, perquè molestava, així de clar.. Però mai es va desbordar."

Entrevista M8. Pàgs.117-118.

En aquests casos hi ha una important presència de problemes en la relació del nen amb el grup-classe, que analitzarem amb més deteniment en el capítol dedicat a la interacció. Malgrat tot, la mestra del Vicens no ho considera com un element prioritari en l'avaluació de les necessitats del nen (vegeu l'entrevista M8), mentre que en el cas del Feliu sí que ho citava d'una manera rellevant: *..era un problema de comportament, que comportava no adquirir uns hàbits, barallar-se amb els companys i portar un mal procés de socialització, i pel que fa als coneixements, ja passàvem bastant* (Entrevista M4: 97-98).

Deixarem per al capítol sobre la interacció l'anàlisi detallada de les diferències entre la situació dels dos nens dins el grup. Des del punt de vista de l'avaluació de necessitats, les diferents apreciacions en un i altre cas semblen respondre al caràcter més pertorbador de la conducta del Feliu i al fet que, malgrat les dificultats, el Vicens compartia més l'activitat del seu grup, manenint relacions més estables amb un grupet de companys. Tot això no es donava en el cas del Feliu, que en quedava més al marge.

Contem, però, amb un darer cas on es senyala la sociabilitat de l'alumne com a un element important en l'avaluació de les seves necessitats. Es tracta del nen cec, el Ferran, en qui qüestions de personalitat i sociabilitat es barregen en la descripció que fa el mestre de l'adaptació de l'alumne a la dinàmica del grup-classe:

*"..els problemes que marquen més són la pròpia personalitat del nano. Aquesta sociabilitat una mica.. Vull dir, el fet que no se sàpiga entendre amb el grup, o potser també, que el grup no s'entén amb ell. A tercer i quart semblava que s'havia arreglat força, però ha anat petant."*

Aquesta dificultat en la relació es traduïa en conflictes que el nen vivia amb ansietat i, obviament, preocupaven el mestre, tot i que procurava la seva desdramatització:

"Has de pensar que, per exemple, al pati, quan no vigilava jo i al Ferran li passava alguna cosa, hi havia uns brams tan grossos que semblava que s'acabés el món. Quan m'havia assabentat del problema, normalment veia que hi havia part de culpabilitat per les dues bandes, llavors intentava solucionar-ho. Moltes vegades el Ferran magnificava fets que no tindrien més transcendència, però que ell vivia molt malament. Fins i tot a vegades havia parlat amb la resta del grup-classe sense ell, per fer-los veure la importància que tenia el que acollissin el Ferran adequadament."

Entrevista M3. Pàgs.92 i 94-95.

L'anàlisi de la valoració que fa el mestre de la situació del Ferran ens permet comprovar que la sociabilitat, vinculada a característiques de la personalitat de l'alumne, ocupa un lloc totalment prioritari en l'avaluació de necessitats, més del que hi atorgaven les mestres dels nens amb problemàtica d'origen emocional. Però semblaria arriscat no tenir en compte que això pot relacionar-se amb el fet que en el cas del Ferran no semblen presentar-se problemes de consideració en els altres aspectes analitzats.

Les consideracions derivades del que fins aquí hem analitzat, les podríem formular de la següent manera:

1. Molt vinculada amb els trets comportamentals, la sociabilitat també apareix com a element positiu que en alguns dels casos que hem seguit assoleix un paper compensador de dificultats de l'alumne en altres àmbits. Això no obstant, els trets comportamentals se senyalen com

element compensador, des del punt de vista del mestre, en més casos i amb més claredat.

2. En els casos en què l'alumne integrat mostra poques aptituds o evidents dificultats de relació, el paper del propi grup, junt amb les possibilitats del nen, sembla determinant en la ponderació que fa el mestre de les dificultats de sociabilitat dins el conjunt de necessitats de l'alumne.

3. Malgrat que els nens amb problemes d'origen emocional manifestin sempre importants dificultats de relació, la sociabilitat no és considerada en cap cas com element prioritari, doncs es situen d'altres elements en un primer ordre en el conjunt de necessitats, com serien els hàbits i els trets comportamentals, sobretot.

4. La sociabilitat sols assoleix un caire prioritari dins les necessitats en un dels casos, el Ferran, en el que comporta problemes de relació amb el grup no més greus als que hem analitzat en altres nens, però sí en un context en el que les dificultats en altres plans (hàbits, trets comportamentals, aprenentatges) semblen molt més lleus o inexistent.

#### Aprenentatges escolars.

Consideraré en aquest apartat les manifestacions de la conducta del nen de les que el mestre n'extrau informació relativa al seu nivell d'aprenentatge i aptituds per a l'aprenentatge escolar. Per qüestions d'organització entendrem l'aprenentatge escolar en el seu sentit més acadèmic i restrictiu, tot i que no se'ns escapa que les aptituds del nen en l'esfera motora, dels hàbits i fins i

tot del comportament, també són objecte d'ensenyament-aprenentatge. Però en aquesta classificació ja les hem considerat en els apartats específics dels que ens acabem d'ocupar.

Des d'aquesta perspectiva, ressaltaré en primer terme que sols en un cas dels que hem seguit el mestre no posa de manifest la detecció de dificultats d'aprenentatge. Es tracta de qui ens ocupàvem al final de l'apartat anterior: el Ferran. El mestre fa escassa referència a aquests aspectes i quan n'hi fa és en termes de relativització:

"Pel que fa al nivell d'aprenentatges el nano segueix bé, i el mateix passa en el terreny dels hàbits i concretament dels hàbits de treball.../... Ho seguia tot, però hi havia més problemes quan parlaves d'experiències: socials i naturals. En aquest apartat havia d'estar més al cas o preparar-li uns tipus de recursos amb els que el nano, al mateix temps, em pogués seguir."

Entrevista M3. Pàgs. 92 i 92-93.

Com ja ens ha senyalat al començament de l'entrevista, el suport que rep del Centre de Recursos té molt a veure amb aquesta actitud. L'aprenentatge escolar de moment no és un problema per l'alumne, doncs amb lleus adequacions de determinades àrees es du a terme al mateix ritme que la resta de la classe. En aquest cas, l'esfera de l'aprenentatge és més aviat percebuda com una esfera compensadora de les limitacions que el dèficit visual i els problemes de personalitat i relació provoquen.

Una situació ben diferent es produeix en la resta dels casos. En tots ells el mestre percep dificultats d'aprenentatge que contribueixen a configurar l'apreciació de les necessitats educatives de l'alumne en funció de diferents elements que intentaré d'analitzar.



Després de valorar les diferents possibilitats d'interpretació de les dades que ens proporcionen els mestres entorn del valor que atribueixen als aprenentatges escolars en el conjunt de necessitats dels alumnes, sembla que la manera millor de fer-ho consisteix a analitzar, en primer terme, el grau d'incidència de les aptituds per a l'aprenentatge en el nivell d'integració de l'alumne a l'activitat del grup. Dit en negatiu, en quina mesura les dificultats d'aprenentatge interfereixen les possibilitats d'integració del nen. Després analitzarem la prioritat que el mestre atorga al treball dels aprenentatges en cada cas concret. Ambdues coses no coincideixen.

En quatre casos dels que hem seguit ens trobem que el deficient nivell d'aprenentatges i les dificultats de l'alumne per desenvolupar aptituds i destreses que els afavoreixin són considerades limitacions important que pertorben el procés d'integració, encara que per diferents motius.

En primer lloc ens trobem amb la Carola. Òbviament el dèficit intel·lectual que l'afecta té molt a veure amb la seva situació enfront als aprenentatges. Preguntada al respecte, la seva mestra és ben explícita:

"D'aprenentatges no en pots gairebé ni parlar. Em refereixo als aprenentatges dins el grup. Això no vol dir que ella no pugui seguir un nivell d'aprenentatges. Un nivell mínim..."  
.../... "Del que es feia a classe, només s'hi podia treballar en el moment de plàstica, perquè en el demés no seguia absolutament res."

Entrevista M2. Pàgs.86-87.

Està clar que això allunya la nena del ritme de la classe, cosa que es fa palesa també en els registres i

gravacions preses en el seu grup. Malgrat tot, o potser com a conseqüència, la mestra situa molt en primer ordre altres aspectes. Així els ordena, d'acord amb el que semblen dificultar la integració de la nena: "*..jo diria que eren els hàbits i el comportament. La qüestió dels aprenentatges era totalment en un segon pla*" (Entrevista M2: 86).

Podem apreciar que la mestra considera el desfassament d'aprenentatges entre la nena i la resta del grup com un element que explica en gran mesura les seves dificultats d'integració. Però això no comporta que percebi aquest aspecte com a prioritari en l'avaluació del conjunt de les necessitats educatives en aquest cas: d'una banda hi ha aspectes considerats més prioritaris (hàbits, comportament, sociabilitat..) i d'altra, no se'ns amaguen les poques expectatives que posa en el progrés acadèmic de la nena.

Però el fet que hi hagi un gran desfassament en els aprenentatges, tot i semblant una condició suficient per considerar-los un element de forta incidència en l'avaluació de necessitats, no n'és un requisit. Això ho podem comprovar en els altres tres casos. En cap d'ells es produeix un desfassament global superior als dos cursos, però les dificultats de l'alumne interfereixen clarament, d'acord amb les apreciacions del mestre, la seva integració.

El primer cas correspon al Feliu. Ja coneixem l'origen emocional de la seva problemàtica i la complexa situació familiar del nen. Tot i que ja hem comentat que prioritza la qüestió emocional, la seva mestra s'esplaia al descriure la situació dels aprenentatges:

"Als quatre anys el meu objectiu era aconseguir que ell mínimament es comportés a l'escola. Del que feiem a la classe, moltes coses tipus plàstica.. això sí que m'hi ficava més, que fes coses com pintura i coses així més manipulatives. Ara, coses més de continguts, sincerament en

passava bastant. Si ho volia fer ho feia, i si volia jugar el deixava jugar perquè així també podia estar més pels altres. Als cinc anys, quan s'hi va posar la mestra d'EE, ja es va posar més amb coses com els números, a posar el seu nom.. a intentar que assolís uns aprenentatges, i ens en vam anar sortint més. Però, és clar, hi havia una diferenciació doncs els altres ja començaven tot un procés de lecto-escriptura i ell estava en els previs. Començàvem els números, ell fins el 3 o el 4 contava, però d'aquella manera que no sabies mai si ho tenia assolit o no. Hi havia dies que et responia bé i d'altres que no sabies a què atendre't. Era molt irregular."

Entrevista M4. Pàg.103.

Des del punt de vista dels aprenentatges, el desfassament no és comparable al que observem en la Carola. Això no obstant, limita les possibilitats d'integració del nen a la dinàmica del grup, tot i que la mestra prioritza la seva actuació en l'àmbit del comportament.

En segon lloc considerarem la situació de l'Oriol. Malgrat l'origen motor de les seves dificultats, l'àmbit de l'aprenentatge és el que ressalta més la mestra en l'avaluació de les seves necessitats. En aquest cas es produeix una important variació d'opinió entre l'abans i el després de tenir el nen a l'aula. Abans de tenir el nen, destacava en primer terme *el problema de desplaçament*, encara que també tenia en compte que *el nano també presentava dificultats a nivell d'aprenentatges*, com ja he transcrit amb anterioritat (Entrevista M12:2). Un cop ha pogut treballar amb el nen, les prioritats s'inverteixen: disminueix l'èmfasi posat en les dificultats de desplaçament i ocupen un primer lloc les dificultats d'aprenentatge:

"El nivell d'aprenentatges era molt més baix que en la resta. En molts aspectes era molt més immadur. Llavors, és clar, en molts moments havia de fer una feina a part, cosa

que al nano no li agradava mai. Ell era conscient, perquè si d'una banda tenia dificultats, d'altra el nano era llest. No li agradava que si tots estaven fent el llibre, a ell li donessis un full a part. D'altra banda tenia molts problemes en centrar-se, era un nano molt dispers."

Entrevista M12. Pàgs.141-142.

En la seva valoració, la mestra deixa clar la prioritat que dóna als aprenentatges. En la mateixa resposta, després de fer referència a aspectes de la personalitat fantasiosa del nen i de la seva relació amb el grup, conclou que: "*Les dificultats eren a nivell d'aprenentatges, pel seu nivell més baix, per la manca de capacitat de concentració..*" (Id.).

En darrer terme analitzarem la situació del Vicens. De la seva problemàtica emocional n'hem parlat en els apartats anteriors, i ja coneixem que és l'aspecte que la mestra prioritza en l'atenció a l'alumne. En referència als aprenentatges escolars, ens exposa la seva visió del nen:

"Pel que fa als aprenentatges hi havia parts separades: la part que correspon a tot el que és motricitat que era terrible.., i la part que correspon al raonament. En aquesta era un nano que podia seguir, però no seguir com els altres. Tenia capacitat, però no seguia com els demés, perquè els raonaments no eren esglaonats. Jo li feia un raonament, per mi correcte, i mentre feia aquest procés el nano no seguia de cap manera, i potser ja me'n cansava i el deixava uns quants dies sense fer-li cas, sense estar-li massa a sobre, i de cop i volta allò, no sabia com ni de quina manera, sortia. Però jo no havia pogut seguir pas aquest procés! Això a nivell de raonament, de pensament."

Entrevista M8. Pàgs.115-116.

Malgrat la mestra consideri les necessitats del nen en

l'àmbit de l'aprenentatge escolar, ja hem vist en l'apartat corresponent com el considera subsidiari dels aspectes emocionals.

En els casos analitzats fins ara queda palès que les dificultats d'aprenentatge limiten les possibilitats d'integració de l'alumne a la dinàmica del grup. Però també podem observar quelcom més: que amb l'excepció del cas de la Carola, en el que es produeix un pronunciat desfassament entre el nivell d'aprenentatges de la nena i el dels seus companys de grup, en els altres casos aquest desfassament no és tan gran i les dificultats d'aprenentatge no es perceben com a conseqüència immediata del dèficit primari de l'alumne. Així, mentre en la Carola sembla clar que la limitació intel·lectual és responsable directa de les dificultats d'aprenentatge, constituint una limitació específica de la nena en aquests aspectes del desenvolupament, en el cas de l'Oriol, aquelles no es vinculen directament als aspectes motors de l'aprenentatge, mentre que en el cas dels alumnes amb problemes d'ordre emocional, la responsabilitat sembla recaure més en el pla del comportament, actitud i fins i tot hàbits, que no en una comprovada limitació de les seves aptituds o capacitat per l'aprenentatge escolar.

El que apreciarem, en canvi, en els casos que ens resten per analitzar, són unes dificultats d'aprenentatge més o menys importants, però que el mestre atribueix directament al dèficit primari que presenta el nen.

El primer és el cas del Josep. Com passava amb l'Oriol, també es tracta aquí d'un nen amb problemes d'ordre motor. Però, a diferència d'aquell, les dificultats que la mestra aprecia en l'aprenentatge del nen les vincula directament a aquella problemàtica. Ja en l'apartat dedicat a les conductes motores transcriví un fragment de l'entrevista final en el que la mestra hi feia referència:

"Les dificultats del nen estaven molt relacionades amb els seus problemes motors.../... El traç d'ell no era com el dels altres. Tot i que en dels altres també era fluïx, sobretot a principis de curs i en casos de nens que no havien anat a guarderia.. Però de totes maneres, el traç d'ell no era.. no ocupava tot l'espai sinó només un trosset; no movia el braç, no feia el joc de canell.."

Entrevista M10. Pàg.133.

Es tracta d'una mena de dificultats molt *abordable*s i que, a judici de la mestra, no provoquen que el nen s'allunyi de la dinàmica del grup-classe:

"Els aspectes més acadèmics: llenguatge, matemàtica, experiències.. es podien treballar, amb matisos, és clar, sobretot la lectoescriptura; l'expressió plàstica.. s'havia d'adaptar, però es podia treballar en el grup. S'havia d'adaptar una mica tot el que era a nivell escrit (tampoc s'adaptava molt). Però a nivell oral, a nivell de comprensió i expressió, no. Era per a tots els nens igual."

Entrevista M10. Pàg.135.

La nena afectada per una deficiència auditiva, la Mireia (10a.), també presentava dificultats d'aprenentatge que la mestra associava directament al seu dèficit primari. També en aquest cas es veu accessible la seva superació, tot i considerant la necessitat d'una ajuda extraescolar. En cap moment es planteja que aquestes dificultats pertorbin seriosament la integració a la dinàmica de la classe, encara que en el capítol dedicat a les actituds veurem com la nena procura no haver d'allunyar-se del grup en les sessions de reeducació i suport.

"La seva gran dificultat és en la comprensió, almenys és el que jo detectava. Li costa molt comprendre tant el que tú li dius oralment com el que llegeix. El que llegeix, evidentment, molt més. I seguir-te a vegades en alguna explicació era difícil. Llavors el que calia, o el que jo intentava fer, era que en el moment en què hi havia alguna explicació a classe d'un tema que a mi em semblava particularment important, quan feia la recerca en el grup per veure si tothom havia comprès, ella era preguntada molt sovint, per assegurar-me que ho havia entès." /.../ "...arrel de moltes converses amb els pares i de barallar-m'hi molt (l'any passat vam tenir problemes perquè de cap manera van consentir que vingués a colònies), els vaig intentar convèncer que necessitava un reforç a casa, i que si ells no podien estar-hi, que haurien de buscar una persona especial. Aquest any li han posat i sembla que és una cosa que l'ajuda molt."

Entrevista M6. Pàgs. 107 i 111.

En els dos últims casos dels que ens ocuparem, la dificultat d'aprenentatge es manifesta amb més intensitat que en els que acabem d'analitzar, però també en aquests el mestre compta amb clares possibilitats d'intervenció que fan que l'alumne no es vegi allunyat de la dinàmica del grup-classe. El primer correspon a la Neus. El greu dèficit visual de l'alumna s'acompanyava, com es va informar al claustre ja des del començament, d'una important lesió cerebral que afectava el desenvolupament motor i intel·lectual de la nena. Les seves limitacions en l'aprenentatge es feien progressivament més visibles a mesura que avançava en l'escolaritat. El mestre les posa en un primer terme:

*"E.- Quins aspectes del desenvolupament de la nena limitaven més les seves possibilitats d'integrar-se al grup?"*

*M.- La qüestió dels aprenentatges. El que més li costa és entendre conceptes. La qüestió mecànica l'agafa gairebé de*

seguida. La qüestió de sociabilitat és molt positiva..."

Entrevista M9. Pàg.123.

Òbviament ens trobem enfront d'un aspecte que el mestre prioritzava en el treball amb la nena, encara que, malgrat aquelles limitacions, la Neus seguia integrada a la dinàmica del grup d'una manera notablement superior a la que observàvem en els primers casos que hem analitzat (Clara, Feliu i Vicens). D'aquesta manera precisa el mestre les dificultats d'aprenentatge que aprecia en la nena:

"Tot el que ha estat vivencial per ella, ho capta de seguida. La qüestió dels climes, per exemple, el paisatge i coses així.. No hi ha tingut gairebé problemes. Tampoc en memorització, allò que es diu la típica cultureta, no? La capital de França, París.. i coses així. En l'aspecte de geografia pràcticament no ha tingut problemes. De socials, sí. Al principi, a sisè, no tant, perquè els temes eren més.. palpables. No hi havia tanta dificultat.. tantes coses entrelligades d'economia, política, etc.. En això vaig haver d'anar fent reformes al programa. La qüestió dels conceptes és la que li suposava més problemes. I en llengua pràcticament feia el mateix que els altres a un nivell una mica més baix. En matemàtiques també a un nivell més baix. En algunes coses de quebrats, ja les anàvem suprimint i ens ficàvem més en el que havia arribat a cinquè."

Entrevista M9. Pàgs.124-125.

Finalment també els aprenentatges escolars adopten un pes important en l'avaluació de necessitats en el cas de la Maria. Recordem que la nena es veu afectada per un retard mental lleu. La mestra explica d'aquesta manera els diferents enfocaments que ha donat al treball dels aprenentatges escolars:



"..al començament et costa de situar-te tú mateixa en quines feines li pots fer fer. Jo, per exemple, recordo que tinc anotat de començament de curs de primer, quan repassàvem tot el de parvulari, jo anava apuntant els nanos que tenien dificultats i ella sempre l'havia d'apuntar. En canvi ara, quan apunto qui és el que falla en alguna cosa, a ella ja no l'aputo perquè ja compta amb què està fent uns aprenentatges diferents.

D'entrada jo vaig intentar fer-li fer igual que els altres i vaig anar veient que no. que havia de preparar coses diferents.."

Entrevista M1. Pàgs.76-77.

Malgrat les dificultats l'allunyessin en determinats aspectes del treball del grup, aquestes es podien abordar en el context de la classe. Així especifica com es manifesten en les diferents àrees:

"..el llenguatge i la matemàtica.. És clar, en totes aquestes tècniques més instrumentals no conectava massa amb el que es feia en el grup. El que passa és que com que és una nena que d'habilitat manual en té força.. i a primer tampoc és que els altres escriguin grans coses, docns amb una mica d'ajuda podia fer aquestes feines de llenguatge. Però sabies que no era el mateix nivell que els altres, que si els altres havien escrit lliurement ella havia de fer-te una còpia, per exemple. Però el que sí podia era anar fent "feinetes".. En matemàtiques també quedava una mica desconectada del grup. I en experiències, en els aspectes manipulatius se'n surt, encara que potser no arriba a treure'n les conclusions que tú et plantejaves, però ella les feines les fa. En qualsevol tema que tú plantegis d'experiències ella t'escolta, i per poc que vagis conectada amb la mestra de l'aula (EE) i li torni a fer l'explicació individual, treu alguna idea clara de cada tema. La música i la gimnàstica li costen una mica, però com que hi ha d'altres nenes a les que també els costa, tampoc se sent desplaçada. Això ja ho tens en compte: no li faràs cantar mai una cançó sola, doncs no té memòria i no se sap la lletra, però si canta en grup, doncs et cantarà la tonada que es repeteix.. En gimnàstica sí que si li tires la pilota segur que li cau.. Però ella hi participa..

No sé.. És una nana que els aspectes d'hàbits els va agafant, és molt metòdica. La participació a la classe en els racons i coses d'aquestes.. ella sap com funciona."

Entrevista M1. Pàgs.77-78.

A partir de l'anàlisi feta podem concloure algunes consideracions entorn de la ponderació que fa el mestre de les dificultats d'aprenentatge en el conjunt de necessitats de l'alumne:

1. Els aprenentatges escolars es consideren en un primer pla entre les necessitats educatives de l'alumne sempre que no hi hagi importants dificultats en l'adquisició d'hàbits bàsics, en el comportament o en la sociabilitat. En canvi, la presència de dificultats d'aprenentatge es considera sempre més rellevant en l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumne que la pròpia presència de dèficits motors o sensorials.

2. El desfassament pronunciat (més de dos cursos) entre el nivell d'aprenentatge de l'alumne integrat i el de la resta del grup dificulta la integració al disminuir les possibilitats de participació activa del nen en la dinàmica de treball de la classe. Això no comporta necessàriament que la mestra consideri prioritari el treball dels aprenentatges, cosa que estarà mediatitzada per les possibilitats de progrés que apreciï en l'alumne i per l'existència de dificultats en plans més prioritaris.

3. Quan les dificultats d'aprenentatge s'expliquen directament pel dèficit primari de l'alumne i no representen un desfassament pronunciat respecte al nivell del grup (menys de dos cursos), s'entenen com un element important en l'avaluació de necessitats de l'alumne, però al mateix temps com a un aspecte abordable per part del mestre, sense necessitat de comportar un allunyament de l'alumne respecte a la dinàmica de treball del grup-classe, com hem pogut

comprovar en els casos de la Neus, el Josep, la Mireia i la Maria.

4. Quan sense representar tampoc un desfassament important, no s'expliquen directament pel dèficit primari de l'alumne, la ponderació que es dóna als aprenentatges escolars en el context de les seves necessitats estarà en funció del pes que en el punt primer senyalàvem per als demés àmbits; encara que en aquests casos el mestre considera les esmentades dificultats com a més pertorbadores per a la integració de l'alumne i menys accessibles a la seva intervenció, com vèiem en analitzar la situació del Feliu, el Vicens i també de l'Oriol.

En aquest capítol entraré en l'anàlisi de les interaccions establertes dins els diferents grups estudiats, amb una consideració especial al rol que adopta, en cadascun d'ells, l'alumne integrat. Es tracta d'una qüestió complexa i que es presta a diferents enfocaments. En aquest cas he optat per la consideració de dues fonts d'informació diferents i, al meu entendre, complementàries: d'una banda l'estudi sociomètric de cadascun dels grups; d'altra, les ja esmentades observacions directes i diferides dels diferents grups que presentava en el capítol 4. Són aquestes, junt al contacte directe amb els mestres que s'ocupen de cada grup, les que ens permeten atorgar significat a les informacions obtingudes mitjançant els sociogrames.

Les qüestions fonamentals que plantejaré en aquest capítol seran les següents:

-¿Quin és el lloc ocupat per l'alumne integrat dins el grup-classe? ¿Hi ha alguna característica en comú entre el lloc que ocupen els alumnes integrats, quant a la vinculació amb la resta del grup: acceptació, rebuig, adequació a la realitat de la percepció que té de la seva situació dins el grup, etc..?

-¿Quina és la qualitat de les relacions que s'estableixen? És a dir, a més de les vinculacions i rebutjos establerts, ¿quina és la forma que aquestes adopten? ¿En quina mesura s'instauren relacions de cooperació, de dependència, de rebuig directe o més o menys encobert, o les diferents formes que pot adoptar l'aïllament i la desconexió quan es donen?

-Finalment també caldrà analitzar, amb el deteniment que ens permeten les informacions disponibles, els conflictes sorgits en aquest establiment de relació.

Espero que tot aquest procés ens condueixi a una explicació de la ubicació real de l'alumne en el sí del grup d'iguals on s'integra, qüestió clau per avaluar qualsevol procés d'integració. Obviament, aquesta explicació pot orientar la nostra reflexió sobre les possibilitats d'actuació del mestre i en general del context escolar, per afavorir l'autèntica integració dels alumnes als grups-classe on desenvolupen la seva activitat. Aquestes consideracions d'actuació, com les que es desprenen de la resta de capítols d'aquesta part del treball, figuraran en el darrer capítol, dedicat exclussivament a les conclusions.

### 9.1. L'ESTUDI SOCIOMÈTRIC.

De la resta de fonts d'informació que utilitzaré ja n'he parlat en el capítol 4, però no he descrit encara l'estudi sociomètric, per la qual cosa és indispensable fer-ho aquí abans de passar a l'anàlisi dels resultats obtinguts.

Amb l'objectiu d'oferir elements per a l'anàlisi de les relacions que s'establien a cada grup ens va semblar d'utilitat l'ús de tècniques sociomètriques, tot i sent conscients de les limitacions amb què ens podiem trobar. En aquesta decisió va influir la senzillesa d'aplicació d'aquest tipus de tests, que amb pocs minuts podien ésser completats per un grup-classe, la quantitat d'informació que ens podien proporcionar sobre l'estructura dels grups, informació que en l'anàlisi de processos d'integració resulta particularment rellevant, i també el fet que actualment es tracta d'una tècnica suficientment estudiada i precisada com per poder esperar-ne l'obtenció de dades significatives.

No se'ns amagaven, però, les limitacions. Així, malgrat la utilització d'un programa informàtic <SOCGRAMA> per a l'elaboració de les matrius i fitxes individuals, el procés d'introducció de les dades i, sobretot, la posterior elaboració dels gràfics a partir de successius tantejos, resultava lenta i laboriosa. Però més enllà d'aquest inconvenient, en algun dels casos l'aplicació del sociograma resultava de dubtosa fiabilitat. Per exemple, la Carola no va poder contestar les qüestions que feien referència al rebuig ni les que es referien a les percepcions d'elecció o rebuig de la nena, per dificultats de comprensió. D'altra banda, les seves eleccions resultaven, als ulls de la mestra, també dubtoses i molt inestables. Malgrat tot,

l'estudi sociomètric tenia el seu sentit, doncs es feia en grups en els que majoritàriament es comprenien amb claredat els procediments i amb els quals està ben estudiada i fonamentada l'anàlisi de resultats d'aquestes proves.

### Procediment d'elaboració.

Com és sabut, un sociograma proporciona informacions que han de ser contrastades amb el coneixement del propi grup. En el nostre cas això esdevenia encara més necessari al dubtar de la fiabilitat d'algunes respostes, no sols en el cas de la Carola, i també perquè sabem que ens enfrontàvem a situacions on els nivells d'integració al grup podien ser especialment dèbils o en d'altres on s'apreciaven certs conflictes més o menys latents.

Per sort no eren poques les informacions que ens podien ajudar a salvar aquests obstacles i, com s'ha citat a l'inici, les diferents observacions realitzades i el comentari dels resultats del sociograma amb cadascun dels mestres ens han permès afinar en aquesta anàlisi.

Des del punt de vista tècnic convé precisar que, com he citat al començament, s'ha utilitzat l'estructura del programa informatitzat <SOCGRAMA><sup>3</sup>. Aquest contempla la formulació de quatre qüestions: una per elecció, una per rebuig i les dues darreres per percepció d'elecció i rebuig respectivament. Les qüestions concretes les vàrem formular amb un supòsit inicial:

---

<sup>3</sup>Almar, C. i Gil, V. (1988). *Sociograma. Versió 1.0. Pla d'Informàtica Educativa. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.*

Si a la teva classe s'haguessin de formar grups de treball:

1. ¿Quins companys escolliries?
2. ¿Quins companys voldries que no hi fossin?
3. ¿Quins companys creus que voldrien estar al mateix grup que tú?
4. ¿Quins companys creus que no voldrien estar al mateix grup que tú?

Les condicions d'aplicació es varen preservar el màxim d'homogènies possible en tots els grups. S'explicava als alumnes que no es tractava de cap prova sinó d'un estudi per saber la millor manera d'organitzar el grup. Es garantia la confidencialitat de les respostes i la llibertat d'escollir el nombre de companys que volguessin (no era necessari omplir totes les caselles), així com de deixar respostes en blanc, si no volien triar o rebutjar ningú.

Fet això el mestre, que en tots els casos ha estat qui ha passat el sociograma, els proporcionava en fotocòpia o a la pissarra la llista numerada dels components del grup, recordant especialment els companys ausents, si n'hi havia, i insistint que havien de ressenyar-los per ordre de preferència, destacant que no tenia perquè coincidir amb el numèric.

Cada alumne tenia la possibilitat de senyalar 12 companys en cada una de les preguntes. Cara al processament de la informació es tenia en compte l'ordre amb que eren seleccionats els 6 primers i el nombre total de seleccions que cada alumne havia fet en cada pregunta.

Un cop obtingudes les dades dels diferents grups, vàrem procedir a entrar-les en el <SOCGRAMA> per obtenir les taules que posteriorment ens servirien per a l'anàlisi de cada grup i individual. Es tracta de les següents taules:



-Taula general, amb indicació, per cada component, de les eleccions emeses, rebudes i recíproques; dels rebutjos emesos, rebuts i recíprocs; de les eleccions suposades i encertades; i dels rebutjos suposats i encertats. Finalment, també estaven calculats per a cada component del grup els índexs de popularitat, antipatia, reciprocitat positiva i negativa, autovaloració, socioempatia i expansivitats positiva i negativa<sup>4</sup>.

-Matriu d'eleccions.

-Matriu de rebutjos.

-Matriu d'eleccions recíproques.

-Matriu de rebutjos recíprocs.

-Relació de subgrups confeccionats matemàticament.

-Fitxes individuals, on hi consten els companys que cada enquestat ha escollit, els que l'han escollit a ell, els companys amb qui no vol anar, els que no volen anar amb ell, les eleccions suposades, les suposades i encertades, els rebutjos suposats i els suposats i encertats. Les eleccions i els rebutjos recíprocs, així com els índexs individuals.

Amb aquestes taules vàrem procedir a l'elaboració dels gràfics que utilitzaré en aquest apartat. Aquests gràfics representen les estructures de relació que es donen en cadascun dels grups. Per fer-los s'han tingut en compte, en primer lloc, les relacions recíproques (fortes i fluïxes d'acord amb els criteris que exposaré més endavant) i en segon lloc, les eleccions fetes per cada membre del grup en primera i segona instància. A partir de diferents assajos s'arribava a una determinada disposició de tots els membres del grup, que després s'ha mantingut intacte en la representació gràfica dels diferents sociogrames.

---

<sup>4</sup>Per a una descripció precisa de cada un dels elements citats, veure l'annex III.

En cada representació gràfica s'han delimitat tres zones diferents amb tres cercles concèntrics. La ubicació de cada membre en qualsevol de les zones anteriors respon únicament al criteri de la significativitat amb què ha sigut escollit per la resta del grup. Per calcular aquest criteri hem utilitzat la *probabilitat teòrica de l'atzar*, entenent que la probabilitat de què un component del grup en trïi un altre es correspon a la fórmula:

$$P = d / (n - 1)$$

essent  $d$  el nombre d'eleccions identificades que cada component pot fer, en el nostre cas  $d = 6$ , i  $n$  el nombre total de components del grup. Però el càlcul de la significació de les eleccions rebudes dins un grup es complica al haver de passar de la consideració individual a la global, per la qual cosa es fa imprescindible cercar paràmetres estadístics que permetin precisar la puntuació estàndard de la probabilitat de rebre determinat nombre d'eleccions i, amb ella, discriminar les puntuacions que des d'un punt de vista de significativitat podríem considerar altes o les que esdevenen significativament baixes. Ens hem guiat en els criteris que ens ofereix Arruga (1987) amb la utilització de les taules Salvosa per el càlcul del valor  $T$ . Seguint aquests criteris, en cada grup calculàvem, en primer terme, el valor de la Mitja, a través de la fórmula:

$$M = p (n - 1)$$

A continuació calculàvem la desviació típica, cercant la rel quadrada del producte obtingut al multiplicar  $(n-1) \times p \times q$ , entenent que  $q$  és la probabilitat inversa, és a dir, la probabilitat de què un component no en trïi un altre del grup, que per definició ve expressada amb la fórmula:

$$q = 1 - p$$

doncs la suma entre les probabilitats de què un fet es doni i no es doni ha de ser igual a 1 ( $p + q = 1$ ). Finalment cercàvem l'assimetria ( $a$ ) de la corva del valor sociomètric pel que ens interessàvem (les eleccions) amb la fórmula:

$$a = (p - q) / s$$

Amb aquestes tres dades ja érem en condicions de calcular les puntuacions estàndard de la provabilitat que cercàvem, en el nostre cas la probabilitat de rebre determinat nombre d'eleccions dins un grup. Com és sabut, la puntuació estàndard de qualsevol provabilitat ve donada per la fórmula:

$$x = M \pm t s$$

En aquesta darrera fórmula  $M$  correspon a la mitja ja trobada,  $s$  a la desviació típica i  $t$  a l'índex que es correspon a la probabilitat d'una simetria determinada i que en el nostre cas ve donada per les taules *Salvosa* en les que sempre ens hem mogut dins una probabilitat de 0.5, equivalent a un marge d'error d'un 5%, marge que hom considera adequat per a un test sociomètric.

Amb aquesta fórmula trobàvem els marges superiors i inferiors de la probabilitat d'ésser elegit, de manera que els components que rebien un nombre d'eleccions superior al primer marge eren significatius quant a eleccions rebudes i els situàvem en el cercle central del sociograma. Els que en canvi rebien un nombre d'eleccions inferiors al segon marge eren components significativament *oblidats* pel grup, i passaven automàticament a ocupar el cercle exterior del sociograma. La resta eren components no significatius quant a eleccions i els ubicàvem en l'anella intermitja entre ambdòs cercles.

D'aquesta manera, a partir de la consideració de la significativitat d'eleccions rebudes i de la disposició dels teles que s'estableixen entre els components del grup, en primer lloc amb les eleccions recíproques i després amb les primera i segona eleccions, es confeccionava l'estructura gràfica de disposició del grup. A partir d'ella elaboràvem els sociogrames que reproduiré més endavant:

1. **Sociograma d'eleccions recíproques.** En ell es representen amb gruix els teles que indiquen reciprocitat forta. El criteri utilitzat per determinar que una reciprocitat és forta es basa en ponderar el nº d'ordre de les eleccions emeses i rebudes. Així hem ponderat amb un valor 6 l'elecció en primer terme, 5 per la segona, 4 per la tercera..., i així fins arribar al valor 1 per la sisena. Seguint la fórmula convencional per precisar la intensitat de les reciprocitats hem sumat les possibilitats màxima i mínima d'una reciprocitat en el nostre model sociomètric ( $6 + 6$  i  $1 + 1$ ). La meitat de la suma d'ambdues estableix el límit a partir del qual hom considera una reciprocitat forta, en el nostre cas caldrà que superin un valor 7. Així una reciprocitat composta per una elecció en segon terme (5p) i la seva recíproca en tercer terme (4p) es considerarà forta ( $5 + 4 > 7$ ), però no l'establerta entre una elecció en tercer terme (4p) i una altra en quart terme (3p), doncs  $4 + 3 < 8$ .

2. **Sociograma de primera i segona elecció.** Proporciona més informació que l'anterior i permet apreciar amb major claredat la situació sociomètrica dels diferents components del grup. Òbviament, el sociograma que contemplés totes les eleccions emeses oferiria informacions més exhaustives, però esdevé físicament impossible construir-lo amb el mínim de claredat visual exigible. D'altra banda, la consideració de les

primeres i segones eleccions permet referir-nos al que cal considerar com eleccions més significatives de cada component del grup.

3. **Sociograma de primer i segon rebuig.** Respon als mateixos criteris que l'anterior, però acumula la dificultat d'ésser elaborat a partir de l'estructura de grup que es deriva de les eleccions, la qual cosa fa més caòtica la disposició dels teles, encara que al nostre entendre, ofereix una imatge visual suficientment il·lustrativa de la posició dels components del grup, pel que fa al rebuig.

4. **Anàlisi individual.** En aquest apartat s'analitza la situació de l'alumne integrat. En ell es consideren tots els teles que ha emés i rebut, tant els d'elecció i rebuig com els de suposició d'ambdues coses. Es calcula, al mateix temps, la distància sociomètrica entre l'alumne en qüestió i els companys que s'hi relacionen. Per fer-ho es consideren tres possibilitats en cada ítem:

-En cas d'elecció o percepció d'elecció es puntúa amb (+1).

-En cas de rebuig o percepció de rebuig es puntúa amb (-1).

-En cas de no tenir cap vinculació en l'ítem en qüestió, es puntúa amb (0).

Per calcular la vinculació amb cada component se suma la puntuació obtinguda en 4 ítems diferents, per a cadascun dels quals contem amb les tres possibilitats de puntuació que acabem de descriure:

Per ELECCIONS i REBUTJOS:

A -> B : A tria (+1), rebutja (-1) o no considera (0) a B.

B -> A : B tria (+1), rebutja (-1) o no considera (0) a A.

Per SUPOSICIONS D'ELECCIÓ i SUPOSICIONS DE REBUIG:

A -> B : A considera estar triat (+1), rebutjat (-1) o no contemplat per B.

B -> A : B considera estar triat (+1), rebutjat (-1) o no contemplat per A.

Entenent que A és l'alumne del que es fa l'anàlisi individual i B l'alumne que per una o vàries de les circumstàncies anteriors es relaciona amb A. Mitjançant aquest procediment podríem trobar una màxima proximitat sociomètrica en el supòsit teòric de què entre dos components es donés una suma dels valors anteriors de (+4), i un màxim distanciament entre els alumnes que obtinguèssin una puntuació de (-4).

Obtingudes aquestes puntuacions hem procedit a organitzar el gràfic individual que expressés les relacions establertes per l'alumne en qüestió. Mitjançant successius cercles concèntrics representem la distància sociomètrica que vincula cada component amb l'alumne analitzat. Alhora, els cercles estan diferenciats en quatre quadrants on es situen els components del grup en funció de si es tracta d'alumnes populars, rebutjats, oblidats o no significatius des del punt de vista sociomètric.

Cal aclarir que si per a la resta de càlculs i gràfics hem utilitzat criteris estrictament estadístics, en aquest cas i en mires a facilitar una disposició orientativa dels gràfics individuals, no hem seguit la rigurositat d'aquells criteris. Així el procediment per distribuir els alumnes en aquests quadrants s'ha fonamentat en un criteri de posició relativa dins el grup: En primer lloc hem seleccionat els components amb els índexs de popularitat més alts, tenint

en compte de no depassar una quarta part del grup. Aquests els hem considerat populars. Amb un procediment semblant hem seleccionat els alumnes amb els índexs s'antipatía més alts, que hem considerat com a alumnes rebutjats. Per a la consideració de la resta d'alumnes hem tornat a la consideració dels índexs de popularitat: els que es mantenien en una posició intermitja els hem agrupat com a no significatius, i els que figuraven amb els índexs de popularitat més baixos els hem considerat dins el grup dels oblidats.

Aquesta distribució permet una consideració de les tendències d'agrupament que afecten l'alumne integrat, que caldrà relativitzar en funció de l'observació directa.

Abans de passar al comentari dels resultats obtinguts, convindria fer algún aclariment. En primer lloc, que tots els grups varen efectuar el mateix sociograma amb la sola excepció del grup del Feliu (M4), en el que per un mal entès es va passar el sociograma en forma d'elecció única. Òbviament això reduïa l'abast dels resultats obtinguts. Malgrat tot, després d'apreciar-los no vàrem considerar procedent repetir la prova considerant l'edat dels nens i, sobretot, el fet que seria repetir injustificablement un exercici en el que, entre altres coses, se'ls demanava una confirmació escrita d'eleccions i rebutjos que en aquell cas ens constava que anaven especialment dirigits al nen integrat. És doncs l'únic cas en el que disposem d'una estructura de sociograma diferent, al haver fet cada alumne una sola elecció.

Això enllaça amb la segona observació a fer: les possibles contraindicacions de l'ús del sociograma, especialment en grups on s'estaven duent a terme experiències d'integració escolar. Aquest fet va ocupar més d'una discussió dins el propi grup de treball en les que analitzàrem els arguments sorgits a favor i en contra.

Finalment va semblar que la majoria del grup s'inclinava cap a la idoneïtat de passar-lo donat l'interès que podia tenir la constatació de la situació de l'alumne en el grup, i amb cura de no provocar en els alumnes cap *necessitat de rebutjar*, deixant ben clara la possibilitat de respondre o no a totes les preguntes. De fet, alguns nens ometien sistemàticament les respostes a les preguntes que qüestionaven pel rebuig. Malgrat tot, i considerant inclús les dificultats que això hagués suposat al treball en curs, es va deixar al criteri últim de cada mestre la possibilitat de passar o no el test. Tot i així tots els mestres varen optar per passar-lo, amb la qual cosa disposem de dades de tots els grups que hem seguit.

Per acabar, cal tenir en compte que els sociogrames que analitzem estan basats en supòsits de *situacions de treball*. No va semblar oportú contrastar en tots els grups aquesta situació amb les menys estructurades o de joc. Això no obstant, alguns dels grups varen passar també una rèplica del mateix sociograma fent referència a supòsits de joc.