

La realitat psicopedagògica en l'Educació Primària: necessitats emergents, camps d'intervenció

Pilar Dotras Ruscalleda

Al llarg de l'article hem presentat quina és la situació actual de la intervenció dels professionals a Primària, des del punt de vista de la diversitat cultural, la diversitat funcional, la diversitat en els processos d'aprenentatge, la relació família-escola, la inexistència d'assessorament professional en molts centres, la realitat dels docents en relació a la seva activitat i la metodologia a les aules. Aquests set plantejaments ens han permès elaborar unes propostes de futur centrades en la intervenció, per part del psicopedagog, en la prevenció inespecífica, la intervenció en l'avaluació a Primària, la intervenció en la diversitat funcional i la intervenció en la relació entre la família i l'escola..., amb la finalitat de mostrar que els canvis són possibles.

Paraules clau: Educació Primària, diversitat funcional, diversitat cultural, família i escola.

En les últimes dues dècades, els professionals de l'educació hem assistit a diversos canvis estructurals en el sector educatiu, fruit de la transformació que va comportar la LOGSE (1990), en relació al sistema dels anys setanta (EGB, BUP i COU), i la LOE (2006), en relació a la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu. Si la primera va comportar modificacions en la divisió de les etapes, amb la introducció de l'ESO i la possibilitat de triar una part dels itineraris, o bé va comportar l'eliminació del COU, tot introduint un Batxillerat de dos anys, per a posar

uns exemples, no és menys cert que, a nivell de l'etapa de Primària, va comportar la introducció del cicle com a divisió estructural d'ensenyament aprenentatge, amb l'eliminació de les notes numèriques i posant l'èmfasi en l'alumne, abans que en els continguts, tot i que l'avaluació es va veure modificada amb l'aportació dels valors i normes, com a elements avaluable, i, per tant, com a elements substancials del currículum dels infants. La LOE ha vingut a reblar el canvi i a posar un major accent en els aprenentatges de les competències bàsiques, com a elements de referència a l'hora d'avaluar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i també a situar l'avaluació en el punt central del procés educatiu.

Tot plegat, en els últims cursos escolars hem viscut un procés de canvi constant, permanent, on sembla que la permanència de referents no acaba de trobar l'estabilitat necessària per a poder afrontar els processos d'aprenentatge com caldria.

Certament, en un món globalitzat, on els valors s'han vist relativitzats fins a parlar de «societats en crisi de valors permanents», resulta complex fer evidents elements de qualitat en l'educació. Elements que, per altra banda, són necessaris per tal d'excel·lir en els objectius propis del sistema educatiu, més encara si pensem en la Primària com en una etapa on els aprenentatges seran claus per al posterior procés formatiu dels infants i adolescents. Però en aquesta etapa apareix un fet inqüestionable: la diversitat de l'alumnat. No solament de capacitats, de ritmes d'aprenentatge, de coneixements no curriculars..., sinó també de llengua, de cultura, de religió..., i també amb capacitats físiques i biològiques diverses o amb diversitat d'estructures familiars..., que comporten un univers no fàcilment abordable pels professionals de l'educació, que no sempre han rebut la formació suficient per a poder oferir una resposta adequada a aquestes noves realitats. Per no parlar dels recursos interns/externs en els centres.

La LOE, en bona part del seu articulat (títol II, capítol I, articles 71-79), intenta fixar criteris i actuacions per tal de garantir que la diversitat serà tractada com un factor clau d'èxit escolar i que, en cap cas, no podrà ser obviada. Això representa un pas endavant i una obligació en el procés d'atenció a la diversitat, sobretot en la Primària.

A més a més –i darrerament–, l'informe PISA ha posat de manifest com els nivells adquirits en les competències bàsiques, en alguns països

d'Europa, estan en un nivell preocupant per la seva baixa adquisició per part de l'alumnat. I, tot i que l'informe BOFILL matisa alguns punts, tenim una realitat que no es pot qüestionar amb els nostres alumnes de Primària: de mitjana, l'adquisició de les competències bàsiques és baixa en el còmput global de l'alumnat d'aquesta etapa..., i molt baixa, en l'alumnat que presenta alguna incidència i que necessita atenció específica. Tot i això, també ens podem qüestionar si a l'aula només cal desenvolupar-hi determinades competències, o el que es desenvolupa són els continguts avaluats per PISA.

Sembla, per acabar, que la incidència de les TIC's en els processos d'ensenyament-aprenentatge cada vegada guanya pes, una constatació que cal prendre amb prudència, en funció del bon ús o mal ús que es faci d'aquestes tecnologies, tot i constatar que en el sector educatiu esdevenen eines que, com a mitjà per a accedir a la informació, són eines molt positives i útils.

La situació actual

Tot i el que hem exposat en les línies anteriors, sembla força evident que l'actual situació, en l'etapa de Primària, de la immensa majoria dels nostres centres educatius no acaba de trobar l'encaix... en relació a les normes (LOGSE, LOE i Reglaments Anuals) que regulen els processos d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació, la intervenció en relació a la interculturalitat, el tractament de la diversitat funcional, les noves tecnologies... I no es pot dir que aquest encaix sigui impossible, sinó que és complex i canviant.

Hi ha un professorat que presenta més capacitat d'adaptabilitat que un altre, els recursos són diferents en els centres, la mateixa ubicació física del centre (grans ciutats, pobles i viles, món rural) o els fluxos migratoris de determinades zones del territori... introdueixen situacions ben diferents que requereixen respostes adaptades a aquestes situacions. No estem dient, doncs, que el professorat no tingui capacitats per a assumir el que la normativa proposa, sinó que la diversitat de realitats condiciona l'aplicació.

En els deu darrers anys, l'oferta de formació continuada ha estat clau i ha permès que un nombre també important de professorat s'hagi vist impulsat a dur a terme processos innovadors a l'aula, tant pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge, com pel que fa a la relació amb les famílies,

amb la introducció de les TIC's, o al tractament de la diversitat (en un sentit ampli de la paraula).

Més encara, ha estat el professorat de Primària el qui, en més d'un centre, ha liderat la introducció dels canvis a l'aula. S'ha passat d'una escola tancada a una escola «inclusiva», on el concepte d'equitat –que, segons la LOE, a l'hora de parlar de principis i fins de l'educació, diu que el sistema educatiu s'inspira en diversos valors, entre els quals «*la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*» (Título Preliminar, capítulo I, art. 1, b)–, està prenent força i on el disseny curricular té força present que els alumnes són diferents i que cal tractar la diferència com una «normalitat».

Per tant, tenim una realitat que podem contextualitzar en els punts següents:

1. **La diversitat cultural.** El fenomen de la immigració massiva dels darrers 10 anys ha provocat que molts centres educatius siguin un mosaic de nens que parlen llengües diferents, que tenen referents culturals diferents, amb uns valors –morals i religiosos– diferenciats i –a vegades– contraposats, fins al mateix ideari del centre, amb situacions familiars diverses –i amb valors socials contradictoris–, amb rols de gènere marcats en algunes tradicions culturals... Tot plegat comporta que, a les aules, el professorat hagi d'atendre aspectes no pròpiament curriculars i que hagi de donar resposta a aquesta diversitat present, que no sempre ajuda a facilitar un procés d'ensenyament-aprenentatge.
2. **La diversitat funcional.** Si bé, des de fa molts anys, hi ha un reconeixement legislatiu (LISMI) que implica l'escolarització ordinària per a l'alumnat que presenta una discapacitat (o més), no ha estat fins als darrers anys, que cada vegada més s'ha normalitzat la incorporació de l'alumnat a l'escola ordinària. Això ha permès, des d'una perspectiva positiva, que hi hagués una normalització i un reconeixement social per part de les noves generacions, afavorint així la sensibilització i incorporació del concepte d'heterogeneïtat (en sentit ampli) de les persones des d'una perspectiva humanista. Alhora, però, aquesta diversitat

comporta que el professorat hagi de donar resposta –amb els suports necessaris i no sempre suficients– a un alumnat que presenta una realitat específica, sigui aquesta permanent o transitòria (pensem que un alumne que s’ha trencat un braç i no pot escriure, presenta una discapacitat transitòria). En aquest punt cal incidir en la necessitat de la formació, d’assessorament i de suport per tal d’atendre les necessitats específiques dels alumnes, incidint, especialment, en els àmbits d’atribucions i expectatives, com també en el desenvolupament del sentit i significat dels aspectes afectius, relacionals i cognitius en l’aprenentatge (Solé dins Coll, 1998).

3. **Diversitat en els processos d’aprenentatge**, amb alumnat que presenta situacions d’afectació neurobiològiques diverses, com ara TDA/H, TOC, Tourette, TANV, trastorns vinculats a la lectoescriptura i aprenentatge de les matemàtiques,..., amb comorbiditat, en molts casos, que no fa sinó incrementar la complexitat del treball a l’aula. Aquesta diversitat potser ha esdevingut «visible» des de fa menys temps, però hi és present i obliga a l’atenció del professorat. A Primària, la detecció de casos és particularment important, ja que ha de permetre la posterior planificació dels processos educatius de l’alumnat amb aquestes simptomatologies. El professorat necessita recursos específics i suports, sovint molt qualificats, per a poder atendre de la millor manera aquestes situacions.
4. **Relació família-escola**. És un tòpic afirmar que les relacions entre la família i l’escola no han estat mai fàcils. Segurament és cert, com ho és també que sempre hi hagut diàleg entre família i professorat. És una situació que ha canviat, amb el pas dels anys, el valor que hom ha atorgat al paper dels pares i mares en l’educació dels fills (Cardús, 2000), o la normativització que hom ha elaborat per a regular la participació dels pares en el marc escolar (AMPA, escola de pares, etc.). No ens equivoquem si parlem de «famílies atabalades» en l’actualitat, fruit dels canvis socials i de rol que s’han donat. Canvis en els marcs laborals, dificultats de conciliació laboral i familiar, diversificació de models familiars,... Ningú no ensenya a educar els fills. I encara menys a tenir els coneixements necessaris per a fer el seguiment dels processos d’aprenentatge escolar. Tothom ho fa com «bonament» pot i sap... Sabem que aquesta educació vin-

drà donada per la història prèvia i per la realitat actual, i que no sempre és la més idònia, provocant així que a les aules hi hagi presència de nens amb dèficit de competències socials, creant a voltes conflictes entre escola i família que, moltes vegades, els mestres es veuen incapaços de gestionar. Tot plegat conflueix en unes relacions escola-família complexes. Hi ha pares que se'n desenten, atorgant tota responsabilitat a l'escola. Hi ha famílies compromeses. D'altres que no poden entendre el valor socialitzador de l'escola i, encara, hi ha famílies immigrants que, pel que fa al paper de l'escola, tenen un concepte diferent del que tenen en el país d'acollida. Sembla obvi, doncs, que la relació família-escola és avui més complexa que mai, però no per a això podem deixar-la de banda o menystenir-la com un element no essencial dels processos educatius dels infants. I a Primària aquesta relació esdevé fonamental per a poder assentar criteris d'actuació coordinats entre el centre i la família, per tal de maximitzar els processos d'aprenentatge dels infants.

5. **Inexistència generalitzada de l'expert en psicopedagogia com a assessor de centre** i, en cas d'existir, tasca d'assessorament en multiplicitat de rols i funcions, resultat del context i necessitats de cada centre. Com sabem, els experts en aquesta àrea són equips externs (EAOP) que, malgrat la seva excel·lent professionalitat, es veuen desbordats per l'alta demanda d'atenció de casos. En els punts anteriors hem anat avançant en la idea –a partir de l'anàlisi de la diversitat de l'alumnat i de les relacions entre la família i l'escola– que, per a poder atendre aquesta realitat, cal la presència en els centres de persones especialitzades en el coneixement i el tractament de la diversitat (estratègia metodològica, avaluació, suport a tutoria, desenvolupament de competències socioemocionals) o en el valor que tenen les famílies en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Malauradament, aquesta presència d'especialistes no sempre es produeix. Per tant, la realitat d'avui és que encara hi ha centres –massa??– que han de donar resposta sense la col·laboració d'aquests. I això afebleix les possibilitats de compliment de la llei i, sobretot, les d'oferir estratègies als directius i als mestres. En l'etapa de Primària, aquesta disponibilitat d'assessorament a tots els mestres, la possibilitat de treball en equip –cadascú des de la seva disciplina– garantiria una reducció del fracàs escolar i de socialització d'una bona part d'alumnes amb situacions

singulars de diversitat, i aportaria una millora en les relacions entre família i escola, en poder analitzar de manera més tècnica determinats aspectes relacionals. Certament, aquesta realitat, a mesura que passen els anys i es milloren els recursos dels centres, es va normalitzant, tot i que, en els centres, caldria un procés més accelerat de presència d'experts en psicologia de l'educació.

6. **Realitat del professorat.** Molts de nosaltres hem sentit a parlar de l'aspecte «vocacional» de la tasca educativa. Temps enrere, aquest aspecte era vist com un «mèrit» o un «valor» que es donava per suposat. Però, és així avui en dia? La realitat sembla oferir indicis que no sempre és així. A Primària, avui, hi ha professorat que no té vocació de «mestre», sinó que veuen en la tasca educativa una activitat laboral com una altra. Per tant, això implica complir amb un horari, amb uns determinats objectius de centre, amb uns programes i, també, per què no dir-ho, amb el compliment, més o menys exhaustiu, d'un ideari de centre..., però no «senten» una especial vocació per la seva feina. Amb tot, cal deixar clar que hi ha un ampli grup de mestres que viuen la seva activitat amb vocació i excel·lència. Sigui com sigui, la realitat del professorat també és avui diversa..., i complexa, en el sentit que li pertoca desenvolupar múltiples rols i tasques que, a vegades, sobrepassen la seva responsabilitat i competències, provocant situacions d'estrès, cansament, burnout..., o altres afectacions, la qual cosa fa que sigui una professió amb un alt índex de baixes laborals. Des de fa uns quants anys, els legisladors han intentat definir el perfil del professorat, el rol que ha de desenvolupar, les funcions en el si del seu àmbit i la formació per a poder donar resposta a la complexitat educativa. Avui parlem de *competències del professorat* per a definir el seu paper (vegeu el Títol III, de la LOE). Definir el marc i regular les seves funcions comporta oferir, també, criteris i objectius, amb la finalitat de crear bons professionals que garanteixin les atencions adequades i de qualitat, en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.
7. **Metodologia de treball a l'aula.** Hem parlat de la creixen diversitat a les aules, de les relacions entre la família i l'escola i el perfil del professorat..., i ara volem indicar un fet rellevant en el marc de la funció docent: la metodologia de treball a l'aula.

I aquest punt no resulta fàcil d'abordar. Podem encara trobar –fins i tot a Primària– professors que fan classes «magistral» –per sort cada vegada menys–, d'altres que atenen una certa diversitat, d'altres que procuren atendre cada alumne a partir de les seves pròpies capacitats i ritmes d'aprenentatge..., i encara hi podem trobar –cada dia més– professorat que innova i cerca nous recursos didàctics, metodològics i estratègics per a excel·lir en la tasca educativa. Cal dir que, en tots els casos, la metodologia esdevé la clau de l'èxit. És l'element cabdal per a motivar (Alonso Tapia, 1994) o fixar aprenentatges. En aquest sentit, en els darrers anys la formació permanent ha ofert multitud de cursos de formació en aquest àmbit. I un element important –i que encara no ha arribat al seu màxim nivell– són les noves tecnologies. La introducció dels ordinadors i altres tecnologies de suport a l'aula ordinària –tot i que no està encara estesa– va avançant. Les mediateques i les biblioteques han fet acte de presència i han obert la porta a noves metodologies d'aprenentatge. Però el gran repte pendent és la introducció de metodologies actives i diversificades a l'aula. S'han fet i es fan notables aportacions, però la seva generalització encara no ha arribat.

Propostes de futur

Si bé és cert que tenim una realitat de la qual no podem defugir, també és cert que tenim l'oportunitat de canviar-la. Si volem.

In'am Al Mufti (dins Delors, 1996, p. 179) ens recorda que «en aquest moment de la història, el món sencer és l'escenari d'enormes innovacions científiques, tecnològiques, de canvis econòmics i polítics, de transformacions de les estructures demogràfiques i socials. Aquests canvis, que segurament s'acceleraran en el futur, crearan tensions considerables, sobretot en l'àmbit educatiu, ja que haurà de respondre a necessitats creixents i encarar els nous reptes que planteja un món en ràpida evolució. Per tal de fer front a les exigències de la nostra època, haurem de demostrar creativitat, coratge, una ferma determinació a realitzar canvis reals i voluntat d'estar a l'altura de les tasques que ens esperen». Paraules pronunciades ja fa alguns anys, però que contenen la síntesi de la filosofia de quina és la situació actual i que ens apunten quins poden ser els camps d'intervenció.

És des d'aquesta filosofia de base i a partir de l'anàlisi de les necessitats emergents, des d'on proposem criteris d'intervenció de l'expert en psicologia de l'educació.

Primer: Intervenció en la prevenció inespecífica, entesa com a aprenentatges fonamentats en les competències emocionals (autoestima, autoconeixement, acceptació de l'esforç en el treball, ...), competències socials (desenvolupament per a aprendre a afrontar conflictes, d'estadís morals, desenvolupament de valors, de pensament alternatiu, capacitat de reflexió,...) i altres competències no curriculars, però que aporten els gèrmens de l'adaptabilitat personal –interna– i social –externa. Tot plegat ens basem en la importància de desenvolupar «altres intel·ligències» (Gardner, 1995) com l'àrea kinèsica, musical, artística, i les esmentades anteriorment en els aspectes inter i intrapersonal. Proposem que es treballi la raó, juntament amb la imaginació, la creativitat, l'emoció, la sensibilitat (artística, manual...), la curiositat i la il·lusió per a aprendre.

Segon: Intervenció en l'avaluació a Primària. En el sentit ampli. Tant pel que fa a l'alumnat com al professorat i al centre. Les actuals lleis ja van en aquesta línia. Al final de l'etapa proposen la realització de proves per a poder copsar el nivell assolit en els diferents aprenentatges duts a terme al llarg d'aquesta. Però entenem que l'avaluació no ha de ser només per a «classificar» els alumnes en aptes o no aptes per a poder continuar estudiant. L'avaluació ha d'esdevenir una eina proactiva dels processos d'ensenyament-aprenentatge, ha de facilitar informació sobre si els processos i metodologies que estem aplicant per a assolir els objectius són correctes, ha de permetre una revisió de l'actuació del docent (Morin, 2001) i ha de ser una eina eficaç de correcció de la pròpia tasca del professor (Schön, 1992). Estem parlant, òbviament, de l'avaluació com a procés de reconeixement del camí fet per l'alumne i estem parlant de l'avaluació com a metodologia del professorat per a millorar la seva tasca. En aquest sentit, el professional oferirà formació no solament tècnica, sinó també del vessant personal, com també assessorament, suport i estratègies en les situacions d'intervenció a l'escola.

Tercer: Intervenció en la diversitat funcional. Evidentment, aquest és un gran àmbit d'intervenció de l'expert dins l'escola, a partir de l'anàlisi de la diversitat cultural, funcional i de processos d'aprenentatge expressada anteriorment. A més, una feina clau és coordinar-se amb els experts, donada la variabilitat i la complexitat de casos de nens que requereixen la intervenció de múltiples professionals (entre altres, amb logopedes,

psicòlegs, neuròlegs, pediatres, fisioterapeutes, educadors de carrer, pedagogs, o bé amb equips professionals, com ara EAP, CREDA, CDIAP, i altres organismes de l'Administració...), i amb els professionals interns que desenvolupin actuacions concretes en el centre (tutors, coordinadors, caps d'estudi, equip directiu i psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs). Creiem que el professional expert del centre ha de fer de «frontissa» entre el centre i tots ells, fomentant el treball en equip i les intervencions coordinades entre tots. Haurà de cercar les millors metodologies, amb la finalitat d'especificar cada intervenció en cada cas concret. Serà la persona interlocutora amb tots els altres.

Quart: Intervenció en les relacions família-escola, incrementant la col·laboració entre les dues parts; serà una de les tasques en la qual caldrà esmerçar temps. Les famílies són educadores (valors, llengua, cultura) i esdevenen cooperadores imprescindibles per a l'escola. Aquesta, a la vegada, necessita les famílies per a poder completar el coneixement de l'alumnat (circumstàncies personals, familiars, valors rebuts) i per a aconseguir la «complicitat» adequada per a un bon seguiment dels processos d'ensenyament-aprenentatge. No oblidem que cal comptar amb els aprenentatges significatius dels alumnes (2005). Família i escola treballen per assolir el mateix objectiu: l'educació del nen i de la nena. Caldrà buscar espais de trobada, com ara escoles de pares, reunions tutor-família, trobades festives, consultes amb els especialistes de l'etapa, l'AMPA, com a organització que col·labora en l'assoliment dels objectius del centre i s'ocupa, sovint, de les activitats extraescolars... Caldrà ser proactius en aquesta qüestió i cercar estratègies de trobada, diàleg i col·laboració entre famílies i escola.

Donades totes les intervencions esmentades, estem parlant d'un professional amb capacitat de mostrar flexibilitat, capacitat de reflexió, adaptabilitat, que se sàpiga posar al dia, que sigui expert en les seves àrees, mediador, innovador, dialogant... Aquest professional serà el referent en el centre, tant per als experts interns com per als externs i les famílies.

REFERÈNCIES

- ALONSO TAPIA, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.

- CASTELLANA, M. (2004). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: PAU education.
- COLL, C. i altres (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: UNESCO.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

RESUMEN

A lo largo del artículo hemos presentado cual es la situación actual de la intervención de los profesionales en Primaria desde el punto de vista de la diversidad cultural, la diversidad funcional, la diversidad en los procesos de aprendizaje, la relación familia y escuela, la inexistencia de asesoramiento profesional en muchos centros, la realidad de los docentes en relación a su actividad y la metodología en las aulas. Estos siete planteamientos, nos han permitido elaborar unas propuestas de futuro, centradas en la intervención, por parte del psicopedagogo, en la prevención inespecífica, la intervención de la evaluación en Primaria, la intervención en la diversidad funcional y la intervención en la relación entre la familia y la escuela..., con el fin de mostrar que los cambios son posibles.

ABSTRACT

Throughout the article, the author presents the current situation of professional intervention in Primary Education from the perspective of cultural diversity, functional diversity, diversity in learning processes, the family-school relationship, the lack of professional guidance in many centres, the reality of teachers in relation to their activity and methods used in the classroom. These seven questions allowed the author to draw up some future proposals, focused on intervention by psychopedagogues, on non-specified prevention, intervention of assessment in Primary, intervention in functional diversity, and intervention in the family-school relationship... with the aim of showing that changes are possible.