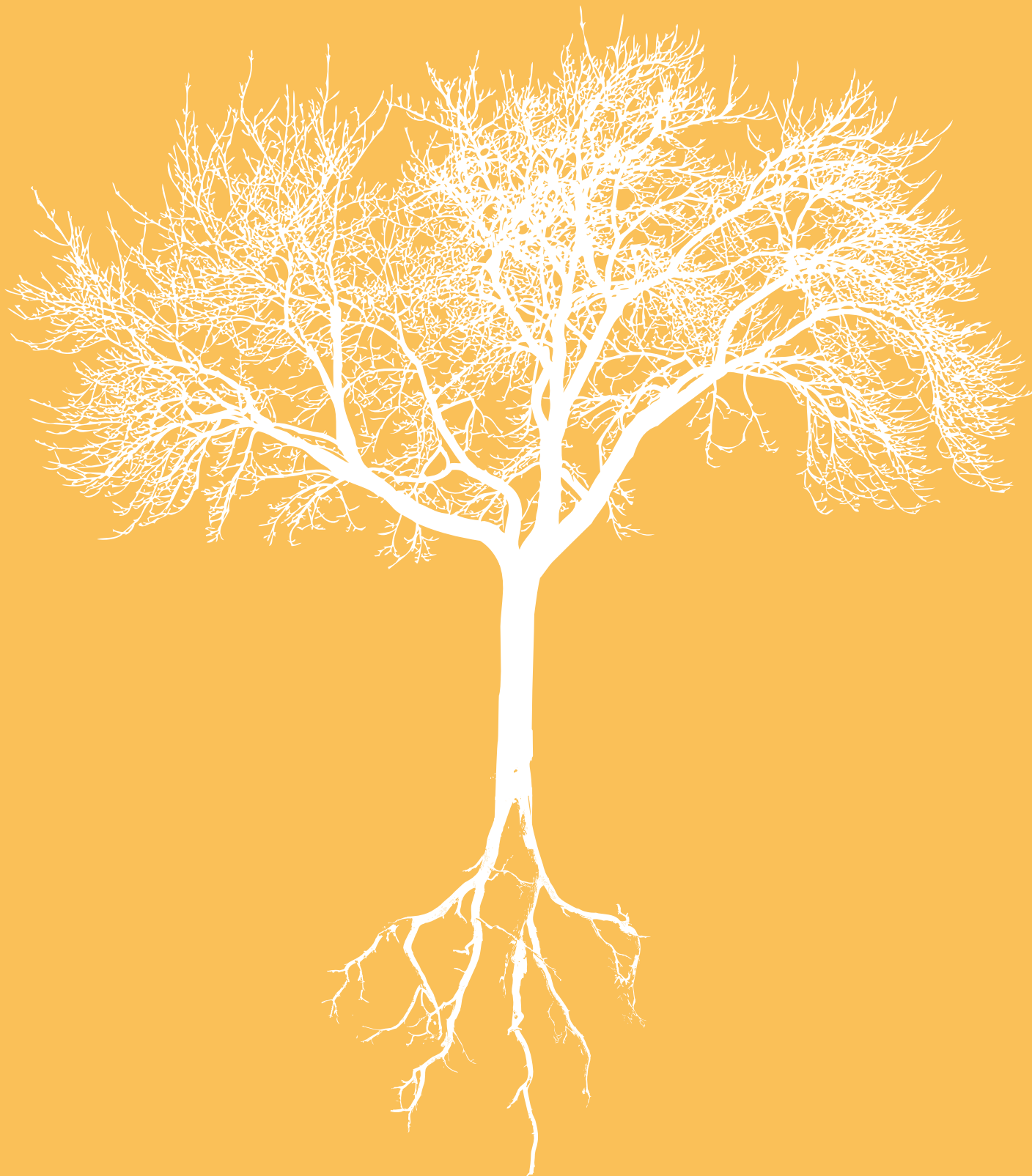


# àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE  
**PSICOPEDAGOGIA  
I EDUCACIÓ**  
NÚMERO 32  
Primavera 2011



# àmbits

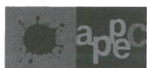
de psicopedagogia

## EDITA

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS  
dels EAP (ACPEAP)  
Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA  
Tel. 93 481 73 98

## ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA  
ambitsacpeap@gmail.com  
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



## DIRECTOR

Joan Serra Capallera

## CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós  
Ramon Almirall Ferran  
Eulàlia Bassetas Ballús  
Anabel Esteban Janot  
Jaume Forn Rambla  
Carme Gisbert Otxoa  
Gemma Pérez Clemente  
Ferran Sentis Vayreda

## CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)  
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)  
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)  
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)  
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)  
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

**Disseny, maquetació i portada.** Vicens Edu Ayma

**Impressió:** Impremta Aubert - OLOT

**Dipòsit legal:** GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5€

PRIMAVERA 2011

# sumari



## **EDITORIAL**

- 4 Detecció precoç i resposta educativa. **Joan Serra Capallera**

## **ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ**

- 6 Un any després del traspàs d'en Miquel Siguan. **Ignasi Vila**
- 11 Violència, transgressió i escola. **Josep Amorós i Contra**
- 15 Consideracions per a l'orientació escolar de l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista. **M. Teresa Castilla Castilla**
- 28 Sembrant estratègies, proposta inclusiva des d'un centre d'educació especial. **Núria Triola, Ester Plana, Teresa Pijuan, Judith Rabat, Anna Rodríguez**
- 37 Conductes d'exclusió i maltractament entre iguals al parvulari. **Jordi Collell Caralt, Carme Escudé**
- 41 De l'excel·lència a les escl·lències, una mirada inclusiva a l'èxit educatiu. **Ester Gonesa, Jordi Domènech, Francesc Ginell, Montse Morcillo**
- 49 De la disciplina a la gestió de l'aula. **Ramon Coma, Núria Pratdesaba, Andreu Montañés**
- 56 La mirada octogonal. Aplicació de la teoria de les intel·ligències múltiples a l'educació: propostes des d'un institut de secundària. **Àlex Sala Paixau**

## **ASSOCIACIÓ**

ASEM: Associació Catalana de malalties neuromusculars.

## **LLIBRES**

Revister de revistes.

## **CINEMA**

Una transformació és possible!. **M. José de Molina**



# editorial

## DETECCIÓ PRECOÇ I RESPOSTA EDUCATIVA

Amb la finalitat d'assolir el 2020 l'objectiu de la Unió Europea de no superar el 10% fracàs i abandonament escolar prematur, Ensenyament ha encarregat a diferents col·lectius i professionals el seu diagnòstic sobre l'actual situació de la primària i la secundària. La situació és preocupant: mentre la mitjana de la Unió és del 14,4%, a Catalunya la xifra s'enfila fins el 31,2% en els joves d'entre 18 i 24 anys. D'entre els col·lectius que han començat a presentar públicament propostes per pal·liar l'elevat fracàs escolar, la Junta Central de Directores de Secundària, aquest passat mes d'abril, va donar a conèixer els resultats d'un informe en el que plantegen des de la introducció de la jornada intensiva, fins la reducció del currículum escolar, la creació de grups específics pels alumnes amb endarreriments en els aprenentatges o avançar la detecció dels alumnes amb "trastorns de l'aprenentatge".

La detecció precoç ha saltat de nou a la palestra. Convertida en un element pendular per explicar alguns dels bens i dels mals del sistema educatiu, ara torna a estar en primer pla.

Què es qüestionen els directors en el seu informe? La seva sorpresa davant l'elevat nombre –no concreten dades– d'alumnes als que al començar l'ESO se'ls detecten dificultats en els seus aprenentatges que es suposa havien passat desapercebudes en l'etapa de Primària: "no s'entén que hagi d'haver-hi un nombre tan gran de diagnòstics en primer d'ESO" assenyalen, per a continuació insistir en la conveniència d'una bona detecció precoç per tal de que alguns alumnes no acabin fracassant en els seus estudis. En la mateixa direcció, aquestes darreres setmanes han començat a aparèixer des d'Ensenyament indicacions i propostes d'actuació adreçades als centres d'infantil i primària i als professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic.

Diferents serveis públics cobreixen a casa nostra les necessitats de detecció, valoració i atenció dels nens i nenes entre els 0 i els 6 anys: des dels serveis hospitalaris i les àrees bàsiques de salut, passant pels CDIAPs, els CSMIJ o les llars d'infants. A aquests serveis si sumen aquells que són propis del mateix Departament d'Ensenyament: els EAP, amb una intervenció prioritzada a partir dels 2-3 anys i els equips especialitzats – visuals, CREDA...-. D'entrada, la cobertura en aquestes edats

sembla àmplia i especialitzada. Suren però, qüestions com la poca concreció d'estructures de col·laboració i de protocols compartits o la baixa presència i especialització dels equips psicopedagògics d'Ensenyament en la franja 0-3. A la pràctica, s'evidencia una certa deixadesa per part de l'administració pública, malgrat la multiplicitat de serveis, per concretar una política socio-sanitària-educativa específica adreçada a aquestes edats. Amb tot però, no semblaria que la detecció precoç sigui el problema.

A què s'estan referint, doncs, tant l'administració educativa com determinats col·lectius professionals? Possiblement la mirada no està tant centrada en els alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents, com en tot un altre conjunt d'alumnes amb dificultats per seguir la progressió d'aprenentatges escolars. Alumnes, alguns d'ells tipificats dins l'ampli ventall dels trastorns d'aprenentatge –dislèxies, TDAH, disortografies...-, que a mesura que passen els anys arrossegueu dificultats específiques en relació al currículum. És en aquesta franja d'alumnat on el terme "detecció precoç" adquireix avui actualitat.

Bé, és cert, cal reconèixer les necessitats. De la mateixa manera, però, cal ajustar i adequar la resposta educativa a les mateixes. Així plantejat, el que emergeix no és sols la detecció com element resolutiu –com semblaria que ara malauradament es planteja–, sinó la conveniència de revisar, actualitzar i qualificar la resposta educativa. L'anàlisi i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge no és una entelèquia constructivista, sinó la postulació per una estreta relació entre aprenentatge i desenvolupament, de tal manera que si allò que ens preocupa és el desenvolupament dels aprenentatges dels nostres alumnes ens cal també, i de manera igualment prioritària a la detecció, col·locar en un primer pla com s'ha produït la seva adquisició, o sigui, com han sigut ensenyats.

La millora, actualització i qualificació de les relacions d'interactivitat dins l'aula i la programació del docent haurien de focalitzar les propostes del Departament, sinó pobrement avançarien només detectant precoçment.

**Joan Serra Capallera**

# àrticles

de psicopedagogia i educació



**Ignasi Vila**  
**Josep Amorós i Contra**  
**M. Teresa Castilla Castilla**  
**Núria Triola, Ester Plana, Teresa Pijuan,**  
**Judith Rabat, Anna Rodríguez**  
**Jordi Collell Caralt, Carme Escudé**  
**Ester Conesa, Jordi Domènech,**  
**Francesc Ginel, Montse Morcillo**  
**Ramon Coma, Núria Pratdesaba,**  
**Andreu Montañés**  
**Àlex Sala Paixau**

## UN ANY DESPRÉS DEL TRASPÀS D'EN MIQUEL SIGUAN

Ignasi Vila Universitat de Girona, Departament de Psicologia

El vuit de maig de 2010 als 92 anys va morir Miquel Siguan. Probablement, passarà a la història com la persona que des dels anys 70 del segle passat va defensar la diversitat lingüística a l'Estat Espanyol. No obstant, hi ha altres aspectes menys coneguts de la seva trajectòria humana i intel·lectual que vull ressaltar en aquest article.

### ELS INICIS

El Dr. Siguan va fer el batxillerat a Barcelona a l'Institut Balmes. Posteriorment, el 1934, va iniciar els estudis de Filosofia i Lletres a la Universitat Autònoma de Barcelona que tenia a Bosch Gimpera com a Rector i President del Patronat<sup>[1]</sup>. D'aquells temps explicava una anècdota que li va marcar de manera important. Recordava que quan encara era estudiant de batxillerat es va convocar una vaga –no recordava el motiu– i que quan va arribar a classe hi havia un important nombre d'estudiants que no deixaven entrar a ningú. Enmig de la multitud va sorgir un estudiant que de manera decidida va encaminar els seus passos cap a l'aula. Poc a poc es va anar obrint un passadís estret pel qual caminava rebent tot tipus d'insults, amenaces i empentes fins que va aconseguir entrar a l'aula. Era Heribert Barrera. Posteriorment, durant la Guerra Civil, ja amics i membres de la direcció de la Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya (FNEC), ambdós es van oposar a la seva aneixió per part de la Federación Universitaria de Estudiantes (FUE). El Dr. Siguan utilitzava aquesta anècdota per distanciar-se tant del pensament únic com dels comportaments políticament "correctes". I, de fet, al llarg de tota la seva vida en va donar testimoni.

Va participar a la guerra civil com a soldat en una companyia anarquista a les muntanyes de Terol de la qual cosa va deixar constància al seu llibre *La guerra als vint anys*. Va acabar els seus estudis el 1941 i, el 1943, va anar a Santander a ocupar una càtedra d'institut. No cal dir que eren temps difícils, més encara per una persona que havia defensat la República contra l'aixecament de Franco i els seus adlèters polítics i militars. Per això, la seva mirada estava col·locada més enllà de les nostres fronteres i el 1950, després de dos anys a l'Hospitalet com a director d'un centre de formació professional, es va desplaçar a Londres on va cursar estudis de psicologia industrial a l'Institut of Applied Psychology i a la London School of Economics. A la seva tornada es va incorporar com a becari, el 1951, al Departamento de Psicología Experimental del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que dirigia el Dr. Germain on va treballar amb Mariano Yela, Francisco Secadas i José Luis Pinillos.

D'aquells anys daten els seus primers treballs centrats en les conseqüències psicològiques individuals i col·lectives de la societat

industrial. *Del campo al suburbio* va ser la seva obra central que va merèixer, el 1959, el Premi Nacional de Literatura. El llibre era el resultat d'un estudi etnogràfic –llavors s'anomenava estudi de camp– realitzat amb cent famílies residents a Madrid de diferents pobles d'Espanya que havien emigrat en busca de treball. En la mateixa línia va estudiar el fenomen de les concentracions parcel·laries a Castella (*El medio rural castellano*) i Andalusia (*El medio rural en Andalucía Oriental*). Entre els etnògrafs hi havia estudiants com, per exemple, Paco Fernández Buey, que estaven interessats en les característiques de la classe obrera que s'anava configurant sota el franquisme.

La lectura d'aquests treballs mostra com a mínim tres facetes del Dr. Siguan que van ser presents al llarg de tota la seva vida intel·lectual. Primer, la lucidesa i el rigor en el tractament a l'Espanya franquista del pas de centenars i centenars de milers de persones del camp a la ciutat on van anar a augmentar les files de la classe obrera. Els textos analitzaven curosament la relació entre adaptació social i treball remunerat, així com les expectatives i creences d'aquestes famílies al voltant de l'educació i la promoció social dels seus fills i les seves filles. Igualment, ja en aquells anys, va estudiar el paper de la dona en els processos d'adaptació social de les famílies i el valor comunitari de les xarxes socials que s'establien en els nous barris creats a les afores de les grans ciutats. No cal dir que moltes de les idees presents en la seva "psicologia social i del treball" encara són actuals per comprendre els reptes de la igualtat i la cohesió social.

Segon, en aquests llibres el Dr. Siguan mostrava ja un esperit intel·lectual independent que com bé va explicar Antonio Caparrós el va acompanyar tota la vida. Per exemple, al seu llibre sobre Andalusia criticava durament una idea molt present durant el franquisme: la creença de que la reforma agrària solucionaria una gran part dels seus problemes. En concret, la criticava d'utòpica i, junt amb la defensa d'una reforma agrària que limités la desigual propietat i explotació de la terra, considerava que continuaria existint una emigració endèmica que únicament es podia solucionar si es canviaven les condicions del territori en el sentit de la seva plena incorporació al desenvolupament industrial. Posteriorment, quan el govern li va encarregar un estudi sobre la implementació del *Plan Badajoz* en lloc de cantar les seves excel·lències va evidenciar les seves limitacions i les raons del seu fracàs. Evidentment, l'informe no va agradar gens i no es va publicar mai.

I, en tercer lloc, ja en aquella època evidenciava el seu compromís amb un coneixement útil per a construir un món més just. Prèvi-

ament, havia intentat fer de psicòleg clínic i, fins i tot, va publicar un llibre sobre l'ús del TAT (*Las pruebas proyectivas y el conocimiento de la personalidad individual*), però ho va deixar estar perquè patia massa. S'implicava afectivament amb els pacients i finalment acabava patint perquè era incapaç de posar distància amb les seves històries. Per això, va considerar que era més útil fer de psicòleg industrial i social. Aquest canvi no va suposar cap modificació sobre la seva creença d'entendre la psicologia com una eina al servei de la millora de la qualitat de vida les persones. Així, les dures crítiques que formulava en aquests primers llibres a l'aglomeració de persones en els suburbis de les grans ciutats en condicions de vida insalubres, sense suport educatiu i social, així com les seves propostes per limitar l'emigració mitjançant el desenvolupament industrial en llocs diferents als tradicionals no van rebre cap suport des de l'administració, però manifestaven clarament el compromís social del Dr. Siguan des dels seus inicis.

### LA INSTITUCIONALITZACIÓ DE LA PSICOLOGIA A CATALUNYA

El 1962, va guanyar la càtedra de psicologia de la Universitat de Barcelona a on es va traslladar amb tota la família. La psicologia era únicament una assignatura al Departament de Filosofia i, amb encert, el Dr. Siguan va crear una escola universitària de psicologia que va ser l'embrió dels futurs estudis de psicologia a la Universitat de Barcelona. A la vegada va pensar que els estudis de filosofia no eren el lloc ideal per explicar "psicologia industrial" i, per això, amb una clarivident intuïció es va apropar al pensament de Piaget i especialment a la psicologia del desenvolupament. Aquesta opció no era estranya als seus interessos intel·lectuals. Quan estudiava filosofia i lletres va llegir a Piaget i sobretot a Charlotte Bühler la qual el va introduir en aspectes psicològics relacionats amb la construcció del subjecte. Certament, ni Piaget, ni Bühler, eren, el 1930, constructivistes en sentit estricte, però ambdós estaven interessats en l'estudi de la infància entès com el camí que podia explicar el subjecte humà. A més, Miquel Siguan va tenir com a professor a Joaquim Xirau que professava una psicologia fenomenològica i que li va "presentar" l'obra de Max Scheler. Aquest autor emfatitzava la vida emocional com un "a priori" en el sentit kantian amb el mateix valor que la racionalitat. En concret, afirmava que sense afectivitat –amor– no era possible el coneixement racional –es coneixia allò que s'amava. El Dr. Siguan sempre explicava que la seva atracció per Scheler –de fet, la seva tesi doctoral va ser tributària de moltes de les seves idees– es trobava en la consideració de que al començament de la construcció del subjecte estava la relació amb l'altre, la qual era bàsicament emocional.

En aquells anys, la psicologia genètica de Jean Piaget començava a ser un important pol d'atracció intel·lectual i si bé, com veurem més endavant, no es sentia massa còmode amb les seves propostes, va creure que el futur de la psicologia a Catalunya passava per estrènyer lligams entre les universitats de Barcelona i Ginebra. El Dr. Siguan era conscient que la universitat franquista tenia límits importants i que calia animar als millors estudiants a buscar la formació psicològica més enllà de les fronteres espanyoles i, per això, va promoure el Doctorat Honoris Causa de Jean Piaget el 1971. A la vegada es va posar en contacte amb la Universitat René Descartes-Sorbonne a París, especialment amb Pierre Oléron, i va aconseguir que els i les estudiants brillants lligats a un incipient Departament

de Psicologia completessin la seva formació a Ginebra o París.

Durant aquells anys, la psicologia de parla francesa va exercir una important influència en els orígens de la psicologia a Catalunya, especialment en la psicologia que tenia una important vocació per a la intervenció en l'educació formal. I de la mà d'aquesta "psicologia", el Dr. Siguan va combinar el seu interès per promoure una "psicologia escolar" útil per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge i la direcció de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la qual cosa li va permetre poder incidir directament en qüestions educatives escolars de gran rellevància pel futur de l'educació a Catalunya.

La psicologia de parla francesa va reconèixer el seu esforç i va organitzar a Barcelona al 1975 la reunió de la seva Societat de Psicologia Científica a més de fer-lo president. Per diferents raons la reunió no es va poder fer, però aquest fet encara el va apropar més a autors com Henri Wallon al qual reconeixia més a prop de les seves idees psicològiques que de les de Jean Piaget. En concret, es sentia més còmode amb el seu pensament que com Max Scheler afirmava que els inicis de la vida psicològica eren fonamentalment emocionals i estaven en relació amb els altres. El Dr. Siguan mai es va adscriure a un pensament únic i, per tant, en les polèmiques d'aquells anys Piaget versus Wallon o Piaget versus Vigotski era capaç de reconèixer les aportacions originals de cadascú sense necessitat d'alinejar-se amb un o altre costat, però no hi ha cap dubte que la seva formació intel·lectual i la seva tradició l'apropava més a les idees de Wallon i Vigotski que va plasmar en la seva concepció sobre els orígens de l'adquisició del llenguatge. El seu text *Del gest a la paraula*, llegit a la reunió que s'havia de celebrar a Barcelona, en el que assumia una concepció instrumental del llenguatge lligada a la regulació dels intercanvis socials entre les criatures i els seus cuidadors, és un bon exemple.

### LES REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ BILINGÜE

Va ser durant aquells anys que va començar a interessar-se per qüestions referides a l'educació bilingüe. Pel que fa al bilingüisme, va dissenyar una recerca des de l'ICE de la Universitat de Barcelona en la que va participar, entre altres, Marta Mata com assessora. El seu objectiu era mostrar que els infants de parla catalana escolaritzats en català no veien minvat el seu coneixement de castellà. Ara, sembla estrany fer aquestes consideracions, però en aquells moments eren de gran pertinència. La reforma educativa de 1972 impulsada pel ministre Villar Palasí va introduir la noció de llengües vernacles i regionals per a designar el català, el gallec i el basc. En el discurs de la nova llei s'afirmava que era molt important l'escolarització en castellà dels infants que tenien aquestes llengües com a pròpies ja que, atès que feien vida en la seva llengua, l'escola des d'una perspectiva igualitària havia de garantir el coneixement de castellà. El Dr. Siguan no estava d'acord amb aquest discurs i, per això, els primers treballs que va fer sobre l'educació bilingüe tenien com a objectiu mostrar que l'escolarització en la llengua pròpia no afectava negativament al desenvolupament de la llengua socialment majoritària.

Miquel Siguan havia conegut de prop els moviments de renovació educativa al voltant de l'escola nova i no podia oblidar el magisteri

de persones com Alexandre Galí o les propostes de la Institución Libre de Enseñanza que de la mà de Joaquim Xirau s'ensenyaven al vell edifici de la Universitat de Barcelona i que van prendre forma a l'Institut-Escola del Parc de la Ciutadella. La seva gran preocupació era l'escolarització en català dels infants catalanoparlants sobre la base de que la millor manera d'ensenyar a un infant era mitjançant la seva llengua familiar. I, el Dr. Siguan, deutor d'aquestes creences, havia comprovat en els seus assessoraments a països de Centreamèrica encarregats per la UNESCO, que l'escolarització de les minories indígenes en la seva llengua facilitava el seu aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Per això, inicialment, proposava el desenvolupament de programes bilingües de manteniment de la llengua familiar amb la introducció progressiva de la segona llengua. De fet, les seves idees eren àmpliament compartides i, per exemple, l'Associació de Mestres Rosa Sensat defensava idees semblants.

Aquest estudi va ser el començament d'un seminari sobre educació bilingüe, conegut com el Seminari de Sitges, que es va estendre fins a l'any 2000 i que ben segur va tenir una gran incidència en les diferents polítiques lingüístiques i educatives que els diferents governs autònoms, especialment els de Catalunya i el País Basc, van iniciar i mantenir durant els anys 80 i 90 del segle passat. Però, en el tardofranquisme parlar de bilingüisme no era ben vist pels sectors antifranquistes d'ideologia nacionalista. El Dr. Siguan, un home liberal i d'esquerres, sempre va estar allunyat de les idees que proposaven que el català havia de ser la llengua d'escolarització perquè era la llengua pròpia de Catalunya. Considerava que, junt amb la defensa de la presència del català a l'educació escolar, s'havia de precisar amb cura com s'organitzava l'escola per a garantir que independentment de la llengua familiar de l'alumnat tothom conegués bé el català i el castellà al finalitzar l'educació obligatòria. Sempre va estar en contra de jutjar positivament el bilingüisme individual i negativament el bilingüisme social. De fet, no creia en aquesta distinció i afirmava que eren les persones les que parlaven i no els territoris. I, per tant, del que es tractava des de la perspectiva dels drets lingüístics dels catalanoparlants era de realitzar una política lingüística i educativa que fes possible que els castellanoparlants aprenguessin el català i simultàniament desenvolupessin plenament la seva llengua.

Aquestes idees van suscitar fortes polèmiques i tensions en les primeres reunions del Seminari de Sitges[2], especialment amb una part de les persones del País Basc que havien impulsat les ikastoles. En aquells anys, la situació del català i del basc tenia aspectes comuns, però hi havia diferències notables. Al País Basc, la creació de les ikastoles havia estat clarament relacionada amb la recuperació de l'euskera independentment de la llengua familiar de l'alumnat. És a dir, escolaritzaven en basc tant a alumnat euskaldun com erdaldun i, certament, d'això no en feien cap problema. Era, sense més, una immersió voluntària de les famílies que no reposava en criteris educatius contrastats sinó que responia fonamentalment a la voluntat política de defensa de l'euskera. El 1979, el seminari es va realitzar a Zarautz just després de la publicació al País Basc del Decret de Bilingüisme (22 d'abril de 1979). Prèviament, a Catalunya, el 23 de juny de 1978, s'havia publicat el Decret del Català. Ambdós decrets acabaven amb la termino-

logia franquista de "llengües regionals" i legalitzaven l'educació escolar en català i en euskera, així com l'obligatorietat de la seva presència com assignatura quan l'ensenyament es feia en castellà. Les comunicacions reflectien optimisme i, si bé s'assenyalaven els límits dels decrets, hi havia una clara consciència de que havia acabat una època i s'iniciava una de nova.

El seminari es va reprendre al 1982, ja a Sitges, i allà es va donar a conèixer l'estudi *Quatre anys de català* elaborat des del SEDEC el qual mostrava que el coneixement de castellà de l'alumnat no patia d'acord amb la seva llengua inicial o la major o menor presència del català al currículum escolar. En sentit contrari, el coneixement de català depenia de variables com la llengua familiar de l'alumnat, la seva presència a l'entorn social o al currículum escolar. Aquest treball, ratificat posteriorment pels estudis EIFE realitzats des del Govern Basc, emfatitzava la idea de que l'aprenentatge del català o de l'euskera com a segones llengües depenia fonamentalment de la seva presència al currículum escolar.

A la vegada, el Dr. Siguan era conscient que la defensa a Catalunya de l'escolarització en la llengua pròpia dels infants conduïa a importants problemes educatius relacionats amb la segregació de l'alumnat. Així, moltes de les preocupacions que avui dia tenim al voltant de l'escola inclusiva estaven ja presents en el seu pensament. Podríem dir que vivia entre dues aigües. Per això, el coneixement dels treballs al Quebec i, especialment, la seva relació amb la filosofia liberal al voltant de la necessària reconciliació entre drets lingüístics individuals i drets col·lectius que des de la Universitat McGill de Montreal proclamaven pensadors com Charles Taylor i Wallace Lambert o William Mackey des de la Universitat de Laval va fer que deixés la bandera del principi escolar de la llengua familiar de l'alumnat i que acceptés les primeres experiències a Catalunya, animades fonamentalment des de la pràctica educativa, que posteriorment hem conegut com la immersió lingüística.

Quan més endavant era evident que el desenvolupament en de-



terminades condicions de programes bilingües de canvi de llengua de la llar a l'escola no afectava negativament ni al coneixement lingüístic, ni al desenvolupament cognitiu, ni al rendiment acadèmic de l'alumnat, va reflexionar sobre dos qüestions, avui dia de gran actualitat. Una sobre les condicions educatives per l'èxit d'aquests programes i, dos, sobre l'argumentari de la seva justificació. Pel que fa al primer aspecte va ressaltar dues idees que el van perseguir durant molt de temps. Una, la gran importància de les actituds lingüístiques pel manteniment dels programes

d'immersió i, dos, la importància del tractament educatiu de la llengua familiar de l'alumnat. De fet, des del seu punt de vista, els dos aspectes formaven una unitat. Difícilment les famílies castellanoparlants podien mantenir actituds positives vers els programes d'immersió, si simultàniament no tenien una percepció col·lectiva que també garantien el desenvolupament del castellà i, a la vegada, aquests programes únicament podien aconseguir els seus objectius lingüístics i acadèmics si l'alumnat castellanoparlant trobava sentit a les coses que allà es feien, entre altres ensenyar i aprendre mitjançant una llengua diferent a la que l'alumnat tenia com a pròpia. Per això, el Dr. Siguan considerava que la millor manera d'aconseguir-lo era mitjançant el manteniment d'actituds positives per part de l'alumnat vers al programa a partir, entre altres coses, del reconeixement educatiu d'allò que li era propi, en aquest cas la seva llengua.

Per això, als últims vint anys de la seva vida va dedicar tant de temps, especialment amb l'anàlisi de les dades del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre les actituds lingüístiques a l'Estat Espanyol, a entendre i explicar perquè el que és possible en determinats territoris no ho és en altres. O, en altres paraules,

no creia en solucions màgiques elaborades des dels despatxos universitaris sobre la recuperació i el manteniment de les llengües minoritàries al marge de la realitat social i de les actituds lingüístiques tant dels parlants d'aquestes llengües com dels parlants de les llengües majoritàries.

I, pel que fa a l'argumentari de la immersió lingüística, reconeixia

que les actituds lingüístiques es modifiquen des de la política i que, certament, a Catalunya, les idees nacionalistes havien significat un impuls important per la creació i manteniment d'actituds positives vers el català. Però, certament, no es cansava de repetir que la justificació de la immersió lingüística per raons identitàries, aquelles que relacionen estretament llengua i identitat, podien conduir tant al seu fracàs com a la creació de tensions i enfrontaments lingüístics no desitjats per ningú.

Ja he assenyalat que el Dr. Siguan era una persona profundament lliberal. Sempre havia estat allunyat d'altres pensaments polítics com el marxisme o el nacionalisme. Però, entenent, especialment a partir de la seva aproximació al liberalisme de Charles Taylor, Will Kymlicka o Amy Gutmann, que els Estats de Dret s'havien creat com a Estats-Nació sobre la idea i la defensa d'una història i una llengua comunes i, a vegades, també una religió comuna. No obstant, més enllà del desig dels estats de conformar identitats homogènies, el seu fracàs era evident, fins i tot a la França del costat, campiona d'aquest pensament. Des del seu punt de vista, calia pensar com es construïen estats de dret on les persones gaudeixin de drets individuals des d'adscripcions identitàries, lingüístiques, ètniques, etc. molt diferents. La qüestió era pensar com es construïa un estat de dret multinacional i multicultural on des del reconeixement de drets individuals i col·lectius les persones visquésim feliçment juntes des d'una certa diferència. I, aquesta reflexió valia tant pels actuals estats com per a les nacions sense estat. Per això, defensar exclusivament la necessitat de la immersió lingüística per raons identitàries reproduïa les mateixes errades que els que, des de l'altre costat, defensaven que la llengua comuna de la ciutadania espanyola era el castellà. I els que no es senten legítimament ciutadans espanyols? Quina és la seva llengua comuna? O, hem de defensar que les persones que viuen a Catalunya que no se senten legítimament únicament catalanes han d'aprendre català perquè és la nostra llengua comuna? Recordo quan es feia aquestes preguntes que sempre acabava amb la mateixa conclusió: la reivindicació política de la llengua comuna condueix a un carreró sense sortida. Des del seu punt de vista, responia a les restes del pensament romàntic que certament havien estat darrera de la creació dels estats moderns, però que, a la vegada, havien estat font d'opressió, genocidis i sobretot d'un profund malestar, el mal de llengües, de les persones que no s'identifiquen amb els seus pressupòsits identitàris. La seva proposta, inconclusa, consistia en tornar al valor instrumental del llenguatge, a la comunicació, i, per tant, des de la preservació i encoratjament de la diversitat lingüística, decidir col·lectivament quina (o quines) llengua, i per quines raons, es converteixen en llengua franca de les relacions socials. I, en relació amb aquest aspecte, les raons relacionades amb la preservació de la diversitat lingüística adquirien un gran pes en el seu pensament.

No cal dir que els canvis demogràfics experimentats a Catalunya recolzen el seu pensament. A l'any 2000 va escriure el següent text que va publicar al 2001. Amb la perspectiva del temps crec que exemplifica clarament el seu pensament.

*"Más tarde o temprano, en España como en cualquier país europeo, habrá que repensar los objetivos de nuestros sistemas edu-*

*cativos y admitir que deben preparar a los alumnos para existir en una sociedad pluricultural, en la que el eje de la integración colectiva ya no será tanto la asimilación de la historia y la lengua nacional como el aprendizaje de la responsabilidad compartida en una sociedad solidaria.*

*Claro que esta nueva manera de orientar la educación sólo será posible si es la propia sociedad la que asume este ideal de convivencia entre todos los ciudadanos con independencia de su origen, de sus raíces culturales o de su lengua. Ello significa que la sociedad políticamente organizada, y por tanto el Estado, debe asegurar al mismo tiempo los derechos individuales y colectivos de los hablantes de las distintas lenguas. Pero en todo caso habrá que admitir que, por fuertes que sean las solidaridades que provoca el hablar una misma lengua y el sentimiento de identidad que de ellas resulta, una lengua no puede ser el fundamento político de la legitimidad o de la unidad de un Estado".*

#### PER CONCLoure

Al començament d'aquest escrit he assenyalat la independència intel·lectual del Dr. Siguan. Un "rara avis" segons Antonio Caparrós que amb la intuïció dels canvis que experimentava la societat en la que va viure, mai es va deixar portar ni per les modes a l'ús, ni per acontentar les oïdes del poder. Aquesta característica li va negar uns quants honors, però el va fer molt més respectable entre les persones intel·lectualment honestes. Per això, va participar durant uns quants anys en els diàlegs entre cristians i marxistes organitzats per la Paulus Gesellschaft a Salzburg o va dirigir (1963-1975) la revista *Convivium* després dels traspàs del seu primer director, Jaume Bofill.

Aquells anys eren temps difícils pels universitaris. París, Berkeley, México, Berlín, etc. són noms de ciutats que recorden un moviment estudiantil global que, per exemple, a Barcelona, ocupava les càtedres i feia fora als seus titulars. Fins i tot els estudiants van ocupar el rectorat que va tenir com a resposta l'estat d'excepció a Catalunya. El mateix Dr. Siguan va dir que ser director d'una revista de filosofia i universitària en aquell ambient era una insensatesa. No obstant, se'n va sortir amb èxit ja que, atent a totes les novetats que es disputaven la primacia filosòfica, va convertir la revista en altaveu de les principals corrents intel·lectuals. Des de la lògica formal a l'antropologia cultural, sense oblidar la teologia de l'alliberament o l'estructuralisme. I, evidentment, les diverses manifestacions del pensament marxista van tenir un lloc molt important d'acord amb el *Zeitgeist* d'aquells anys.

El Dr. Siguan explicava el seu èxit com a resultat d'un compromís, ètic, polític i intel·lectual. A la seva nota autobiogràfica va escriure que la crisi universitària d'aquells anys que va tenir com a principal manifestació el *maig francès* del 1968 obligava a les persones universitàries a adoptar actituds ètiques que ell va intentar manifestar a través de l'orientació ideològica de la revista *Convivium* o de la seva participació en els diàlegs entre marxistes i cristians. Però, no tinc cap dubte que aquest compromís va estar sempre present al llarg de tota la seva vida. Miquel Siguan entenia la psicologia com una disciplina útil per a millorar la qualitat de vida de les persones i des d'aquesta concepció el seu pensament i la seva

trajectòria en va donar testimoni.

Abril, 2011

#### Notes:

[1] Durant el Bienni Negre (1934-36) el Patronat va ser suspès per Govern de Madrid.

[2] Els primers anys el seminari no es va reunir a Sitges sinó que va ser itinerant. L'ICE de la Universitat de Barcelona va arribar a un acord amb els ICEs de les Universitats del País Basc, País Valencià, Illes Balears i es celebrava de manera rotativa. Posteriorment, va ser organitzat únicament per l'ICE de la Universitat de Barcelona i la seva seu va ser el Palau Maricel de Sitges.

**Correspondència amb l'autor:** Ignasi Vila. Universitat de Girona. Departament de Psicologia. E-mail: ignasi.vila@udg.edu



# VIOLENCIA, TRANSGRESSIÓ I ESCOLA

Josep Amorós i Contra

SEETDIC Barcelona Ciutat - CEEM Vil·la Joana

## RESUMEN

Las conductas violentas y la transgresión de las normas que regulan la convivencia en la escuela es una de las cuestiones que más preocupa en la actualidad en la comunidad educativa. Se tiene la sensación que el respeto a la personas y a su integridad está disminuyendo.

En este texto se propone una aproximación a los conceptos de agresividad, violencia y transgresión y la diferenciación entre la violencia simbólica, sistémica y del sujeto y el análisis de algunas de las razones que desencadenan estas conductas. Aunque en algunos aspectos sea una división un poco artificial, metodológicamente se diferencia entre las que tienen que ver con las condiciones psíquicas del sujeto, las asociadas a aspectos relacionales y vinculares (intersubjetivos) y las relacionadas con las condiciones institucionales de la escuela y del entorno social

## ABSTRACT

Violent behaviors and transgression of rules that maintain order in schools is one of the issues that currently concern the education community. It is felt that respect for people has deteriorated.

This article shows concepts of aggression, violence and transgression and the difference between symbolic and systemic violence of the subject and, also, the analysis of some reasons that provoke these behaviors. Although in some aspects there is an artificial division, methodologically there is a difference between those aspects that are related to psychological conditions of the subject, the relationship aspects and the environmental conditions related to the school and social influences.

L'agressivitat, la violència (entre iguals o als docents) i les transgressions (ja sigui en forma de desafiament a l'autoritat o de manca de respecte a la normativa escolar) són un dels aspectes que més preocupa als professionals del món educatiu i sobre el que es senten amb menys recursos per donar-hi resposta. Aquest text, que sorgeix a partir d'unes sessions de formació amb mestres i d'un seminari amb professionals d'EAP, intenta plantejar algunes qüestions i aportar algunes idees sobre aquest fenomen tant present a l'escola.

## ACLARINT CONCEPTES

La distinció entre agressivitat i violència no sempre està clara i els conceptes són utilitzats de manera molt diversa en la literatura sobre el tema. En la perspectiva d'aquest treball són enteses com:

### ▪ Agressivitat:

És la tendència o conjunt de tendències que s'actualitzen en conductes reals o fantasmàtiques, dirigides a danyar a l'altre, a destruir-lo, a contrariar-lo, a humiliar-lo, etc. Es juga en el pla pulsional / instintiu. Té més una dimensió individual que social (Laplanche, Pontalis, 1979)

### ▪ Violència:

És el resultat de la interacció entre el social i l'agressivitat pulsional. El seu sentit es construeix amb els significants socials de cada cultura i tot acte violent és la intersecció de diversos factors: les determinacions socioculturals, les que provenen del conflicte vincular mateix i les característiques personals dels subjectes compromesos en els actes violents. En cada època la significació de la violència pot variar, així doncs es pot considerar com una construcció històrica i és un fenomen al voltant del qual s'hi construeixen diferents discursos socials, per exemple en relació al terrorisme i la violència de gènere (de la ALDEA, 1999).

### ▪ Per la seva banda s'entén la **transgressió** com:

Un desafiament a la llei, l'acte transgressor comporta necessària-

ment un projecte, una ideació. Això significa que en la transgressió hi ha intencionalitat. La transgressió pot ser un objectiu intermediari ja que l'important és allò que la transgressió permet obtenir, però també, en altres ocasions, el més important pot ser el gaudi que s'obté en el propi desafiament de la llei.

La relació entre agressivitat, violència i transgressió no és simple, ja que no totes les expressions de violència són viscudes com a transgressions, ni totes les transgressions comporten actes d'agressió. La llei, les normes i el context social són els que determinen la significació d'una acció concreta i la seva moralitat, no el comportament per si mateix.

Les conductes violentes i transgressores d'un subjecte no són comprensibles, doncs, només a partir de les característiques individuals. En aquest sentit és útil la diferenciació que estableix Žižek (2009) entre:

### o **Violència simbòlica**[1]:

És la que forma part del llenguatge i les seves formes, és la més fonamental ja que al pertànyer al llenguatge ens imposa un determinat univers de sentit. La manera com percebem, experimentem, sentim, pensem, entenem o imaginem el món i les relacions humanes no és aliè als discursos que ens envolten. Per tant el llenguatge no és només un vehicle de comunicació, sinó que també s'ha d'entendre, sobretot, com a instruments mitjançant els quals construïm la pròpia identitat i el significat del que ens envolta. Els subjectes individuals no es poden inscriure en la societat sense ser presoners de les identitats que els construeixen els discursos dominants.

### o **Violència sistèmica:**

És la que te a veure amb el funcionament del sistema econòmic i polític, és inherent a les condicions socials del capitalisme global, que suposen necessàriament la creació d'individus

exclosos i prescindibles (aturats, sense sostre, fracassats...).

o **Violència dels subjectes**

És la visible i observable en la nostra vida quotidiana, la que exerceixen els subjectes sobre els altres i els objectes.

Entre els tres tipus de violència hi ha una interacció complexa. Els dos primers tipus de violència són invisibles ja que són la base sobre la qual percebem una acció d'un subjecte com a violenta. La percepció que tenim de la violència en les seves manifestacions aïllades (assetjament entre iguals, violència de gènere, disturbis racistes, atacs terroristes..) impedeix veure la violència inherent i objectiva del sistema (la violència sistèmica). Però el fet que sigui invisible no significa que no l'haguem de tenir en compte per explicar la dels subjectes, ja que sinó semblarien simplement esclats irracionals de violència subjectiva. Bertolt Brecht ho expressa molt bé en el seu *Poema sobre la violència* quan diu: "Al riu que tot ho destrossa l'anomenem violent, però ningú no anomena violents als marges que l'opremeixen".

Aquest no és el lloc per a fer una anàlisi de les condicions d'època que ens podrien ajudar a entendre la violència que travessa la institució escolar, però aquesta no pot limitar-se a analitzar les conductes violentes i transgressores dels nens i adolescents que acull, sinó que no pot estalviar-se la reflexió sobre les condicions institucionals i socials que la generen en el discurs institucional, les normes, la metodologia, l'organització i les relacions interpersonals.



**AGRESSIONS I TRANSGRESSIONS, PER QUÈ?**

Les raons per les quals un alumne transgredeix les normes que regulen la vida i les relacions de l'escola i es mostra agressiu amb els altres són de diversos ordres: intrapsíquiques, relacionals i les que tenen relació amb les condicions institucionals de l'escola i l'entorn social. Encara que aquesta és, en alguns aspectes, una divisió artificial ens és útil a nivell metodològic.

Per tant, podem pensar les conductes transgressores i violentes dels alumnes com a expressió de malestars relacionats amb factors de tres tipus:

**A. INTRAPSÍQUICS**

Es pot diferenciar entre l'agressivitat preservativa (d'autoconservació) i la destructiva. En la primera el subjecte en sentir-se amenaçat desencadena una reacció agressiva amb l'objectiu de defensar-se i protegir alguna cosa que sent en perill. En la destructiva preval un objectiu de destrucció d'alguna cosa viscuda com amenaçadora per a la pròpia integritat.

Alguns dels factors que poden intervenir en el desencadenament de les conductes violentes i transgressores són:

o **Per una falla en els processos de representació i simbolització**

L'acte violent apareix quan hi ha dificultats per representar-se i comprendre la realitat, quan l'angoixa i el malestar no pot ser elaborat pel psiquisme i posat en paraules i hi ha dificultats per diferenciar fantasia i realitat. L'actuar és una manera d'evitar la mentalització amb el que això comporta de patiment i angoixa. (Feduchi et al. 2008)

o **Un intent de regulació per eliminar vivències de fragmentació, de vulnerabilitat i confusionals**

Ja sigui per problemes psíquics o en moments de canvis i crisis vitals (per exemple a l'adolescència) el subjecte es viu com a vulnerable, poc consistent, feble. L'acte aleshores pren la funció de reduir sentiments de confusió i incoherència internes i reduir o eliminar aquestes vivències.

o **Per reducció de la capacitat de representar-se el estats mentals propis i aliens**

Les dificultats per representar-se als altres com a víctimes i persones que tenen drets i sentiments disminueix la capacitat i voluntat d'inhibir l'agressió. També afavoreix imputar als altres el propi malestar i angoixa: són els altres els que m'angoixen i maltracten amb les seves normes, lleis, obligacions i demandes. En el límit hi pot haver un procés de desinversament de l'altre de la seva humanitat i una cosificació.

o **L'entorn viscut com hostil i persecutori**

Aquesta vivència pot aparèixer ja sigui per alteracions del caràcter (susceptibilitat, inseguretat davant situacions no controlades, necessitat de control i domini de l'entorn...) o per alteracions psicopatològiques on hi ha alteracions de la percepció (al·lucinacions) i el pensament (idees delirants).

o **Identificació amb l'agressor**

De vegades és una manera de defensar-se d'experiències traumàtiques de maltractament que s'han patit per part de persones emocionalment significatives pel subjecte. Aquesta és una de les raons perquè un alumne que ha patit o està patint maltractaments es pot convertir en un maltractador.

o **Com una manera de dotar-se d'identitat en subjectes que han perdut els seus referents habituals**

El desarrelament i les dificultats d'adaptació a realitats socials estranyes i que són viscudes com poc acollidores i hostils porten a l'exercici de la violència com una estratègia identitària personal i grupal. Aquest és un fenomen que es produeix molts cops en els immigrants i no només de primera generació.

o **Narcisisme, angoixa, avorriment**

Sentiments i emocions heterogenis, però que cada un d'ells pot generar agressió: com una afirmació del jo, necessitat de descàrrega pulsional, busca d'experiències d'excitació que facin sentir-se viu, una manera de calmar el neguit intern...

o **Com expressió de sentiments de culpa**

Entre la transgressió, la violència i els sentiments de culpa hi ha una relació paradoxal. En l'origen de la violència hi pot haver un sentiment de culpa, és a dir que molts cops el subjecte no se sent culpable per haver comés la transgressió, sinó que el malestar sovint n'és l'origen. La violència engendra culpabilitat i la culpabilitat violència. La violència s'utilitza per desfer-se de la culpa que genera la violència (Osorio, 2008).

Una de les variables explicatives de l'aparició de conductes agressives és la condició psíquica del subjecte amb la presència o no de trastorns psicopatològics:

- En alumnes amb alteracions greus de la conducta no associades a trastorn mental té a veure primordialment amb un malestar que fa símptoma en el social i on hi ha una tendència a les actuacions. S'actua perquè pensar provoca dolor mental, perquè connecta amb el propi malestar. L'acte (el desafiament i la conducta agressiva) es converteix en una manera d'estar en el món. Aquests actes tenen un component relacional important que han de ser interpretats com un missatge a desxifrar: què ens vol dir l'alumne amb la seva conducta (Bolea, 2009).
- Quan hi ha un trastorn mental greu (autisme, psicosi en les seves diverses formes) la conducta té un component d'autoregulació i té a veure amb vivències d'una gran angoixa, sensorialitat alterada i resposta anormal als estímuls, món mental ple de pors, vivències persecutòries, inseguretat davant situacions i persones noves, desconegudes i imprevistes i, com dèiem abans, amb alteracions de la percepció.

## B. RELACIONALS I VINCULARS

L'escola és l'espai per excel·lència on es produeix la trobada amb

els altres i és aquesta relació la que pot desencadenar la conversió de la tendència agressiva i la hostilitat en l'acte violent en el social. És en la intersubjectivitat, i en allò que l'altre em retorna amb el seu discurs i la seva mirada, on es posen en joc qüestions fonamentals en relació a la pròpia identitat.

És en aquest registre on la violència es constitueix molts cops com una resposta a la vivència de la manca de reconeixement per part de l'altre i de la meua singularitat com a subjecte (del meu dret a la diferència, de la pròpia identitat, dignitat i forma de vida). És a dir, sentir-se tractat com un objecte i no com una persona (Honneth, 2009).

El sentiment de ser tractat injustament, que és una de les altres fonts de l'aparició de la violència, molts cops es produeix a partir d'aquesta manca de reconeixement: sense la percepció de ser reconegut, no és possible sentir-se tractat amb justícia (Touraine, 2005).

### La relació docent - alumne

Aquesta relació, que abans estava caracteritzada per la jerarquia, ha donat pas a l'horitzontalitat. El docent cada cop se sent més exposat en la relació amb l'alumne, en la mesura en què està menys protegit per la seva funció, i ha de suplir, amb la seva persona i amb la seva relació amb l'alumne, la mancança d'investiment institucional de la seva posició.

Per això, cada cop és més important l'establiment d'una bona vinculació amb l'alumne i guanyar-se el seu respecte i el seu reconeixement, amb una actitud empàtica, coherència entre el discurs i els actes i competència professional, per prevenir i gestionar una de les formes més habituals en què apareix la transgressió a l'escola: el desafiament a l'autoritat. Per tant, actituds de distanciament emocional i formes inadequades d'exercir el poder associat a la funció, poden contribuir a desencadenar conductes transgressores i violentes.

Capacitat de vincular-se i de contenir (d'introduir alguna cosa de l'ordre del límit i la llei) són dos dels eixos fonamentals en què es juga la relació docent - alumne. Però, quin és el límit a partir del qual les normes i les conseqüències del seu incompliment (l'exercici de la disciplina) esdevenen una forma d'abús de poder, una certa forma d'exercir violència? Podríem dir que és quan la disciplina es torna un objectiu en sí mateixa i deixa d'estar al servei del desenvolupament de l'alumne i de les seves possibilitats d'aprendre.

### Entre iguals

L'altre element sobre el que pivota és el que té a veure amb les processos d'identificació entre iguals i les dinàmiques grupals que tenen a veure amb les conductes de maltractament entre iguals i assetjament.

Hi ha una dinàmica relacional pròpia en les relacions entre iguals que dóna lloc a processos diferents de convivència o confrontació. Algunes de les variables de d'aquestes lògiques relacionals, tant en la seva freqüència com gravetat, tenen a veure amb (Informe

del Síndic de Greuges, 2006):

- o El clima general del centre, de l'entorn social i de la diversitat cultural.
- o La percepció dels diferents membres de la comunitat educativa i el grau de visibilitat del fenomen.
- o La gestió que en fan els docents i la institució.
- o Els factors de vulnerabilitat d'alguns alumnes i el grau d'empatia que desperten.
- o Les lògiques i els mecanismes d'adhesió, exclusió, integració, aïllament o rebuig en el grup d'iguals.
- o La configuració de les jerarquies en el si dels grups.

### C. INSTITUCIONALS I SOCIALS

Les raons que expliquen perquè en el sí de l'escola es donen dinàmiques de violència i transgressió són de diversos ordres. Responen, en part, als canvis en el context social i les noves condicions d'època -l'escola ja no és un santuari preservat i està travessada per la violència que hi ha a la societat- i són el resultat del xoc entre un sistema basat en els desitjos individualistes i una realitat quotidiana sense expectatives, de la desintegració de les estructures tradicionals i d'un món d'indiferència hostil. Són símptoma no només d'una manca d'identificació amb els models de valors que ofereix l'escola, sinó també un indicador de les deficiències i conflictes del sistema de valors de la societat.

El propi fet educatiu i la relació pedagògica són, en moltes ocasions, un desencadenant. La violència a l'escola no és només conseqüència de la violència i la crisi social, pot ser també l'efecte de dinàmiques institucionals que es produeixen en el si de la institució.

Educar és, entre moltes altres coses, posar un cert ordre a les tendències i pulsions, introduir límits i prohibicions, disciplinar, que diu Kant (2003). També podríem dir que l'escola exerceix una violència simbòlica en tant que transmissora de determinats continguts culturals, ordena determinades seqüenciacions temporals (quan s'ha de jugar, quan treballar), l'organització de l'espai, regles de funcionament i comportament arbitràries (des de com pujar l'escala a com anar vestit), tasques acadèmiques poc significatives, la utilització del cos (com seure i durant quan temps). Aquest forçament comporta en moltes ocasions, una resposta de resistència expressada en forma de conductes de transgressió de l'ordre escolar.

La manca de disciplina pot remetre a les relacions pedagògiques en el marc de la pràctica institucional i té a veure amb la metodologia d'ensenyament, amb l'ús dels espais i el temps i amb les dinàmiques institucionals. Cal tenir present també que els sistemes educatius fonamentats en una relació autoritària, una concepció i gestió de la convivència centrada en la regulació disciplinària i la manca d'investiment d'autoritat dels docents generen més respostes hostils que les més participatives (Osorio, 2008).

L'exigència inadequada, els objectius marcats pels programes i el currículum que es tornen fites impossibles per a alguns alumnes i la competència basada en el rendiment, creen sentiments de frustració, ansietat i avorriment en els alumnes i que són una font

important de conflictes.

El fracàs escolar, en una escola que distingeix els alumnes segons els seus mèrits, segons el seu rendiment, pot ser viscut com el fracàs de la persona. El fracàs escolar es converteix en un fracàs de la persona i té un efecte devastador (autoestima amenaçada, sentiments d'indignitat, ressentiment i manca de reconeixement...) i la resposta de l'alumne pot anar des de la renúncia fins a la lluita i violència contra l'escola i els seus representants. (Dubet, 2006).

Al mateix temps, els processos de pèrdua de valor de l'objecte en una societat on hi ha un sistema accelerat de consum i on es produeix una degradació del respecte a les coses explica alguns dels fenòmens de violència contra els béns comuns, com per exemple en el vandalisme.

En un món, on hi ha cada cop més una violència sense objectiu ni sentit i que no té una motivació utilitarista ni ideològica, el sentiment de fracàs, d'exclusió, d'indignitat i de no ser reconegut és el correlat que acompanya l'agressivitat del subjecte, la seva violència i les conductes de transgressió de la convivència.

#### Nota:

[1] Concepte desenvolupat pel sociòleg francès Pierre Bourdieu.

#### Referències Bibliogràfiques:

- BOLEA, E. (2009) *La hospitalidad en la escuela: acoger y acompañar al alumnado que presenta trastornos de conducta*. A "Educar aún..." (coord. Montseny, J.) Barcelona: ICE - Horsori.
- CONVIVÈNCIA I CONFLICTES ALS CENTRE EDUCATIUS. Informe del Síndic de Greuges (2006)
- DE LA ALDEA, E. *La violencia, las violencias*. Santiago de Chile: Sangria Editora. (Recull de textos de diverses dates).
- DUBET, F. (2006) *La escuela de la oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- FEDUCHI, L., TIÓ, J., MAURI, L. (2008) *Identitat i violència a l'adolescència*. Revista Catalana de Psicoanàlisi Vo. XXV/2. Publicació de l'Institut de psicoanàlisi de Barcelona.
- HONNETH, A. (2003) *Reconeximent i menyspreu*. Barcelona: CCCB (2009).
- KANT, I. *Pedagogia*. Madrid: Akal.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor, 1979.
- OSORIO, F. (2008) *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Editorial CEP.
- TOURAINÉ, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- ŽIŽEK, S. (2009) *La violència*. Barcelona: Empúries.

# CONSIDERACIONS PER A L'ORIENTACIÓ ESCOLAR DE L'ALUMNAT AMB TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA[\*]

**M. Teresa Castilla Castilla**

Psicòloga. Equip d'Assessorament Psicopedagògic Servei Educatiu de Sants-Montjuïc

## RESUMEN

El siguiente artículo recoge las modalidades de escolarización actuales en Catalunya y elementos del contexto escolar, familiar y de los servicios específicos a tener en cuenta en la orientación escolar del alumnado con TEA. Incluye también los indicadores de cuatro perfiles que relacionan nivel de trastorno con necesidades educativas especiales y modalidades de escolarización, así como una pauta de observación.

## ABSTRACT

The following article summarizes the current types of schooling in Catalunya and some elements of the familiar and scholar context to be taken into account with the services needed in the school guidance of students with ASD (TEA). It also includes indicators of four profiles that link the gravity of the disorder with special educational needs and schooling modalities as well as a pattern of observation.

## SITUACIÓ ACTUAL I MODALITATS D'ESCOLARITZACIÓ

Les normatives de les darrers dècades han manifestat la voluntat política i social de que l'alumnat amb necessitats educatives especials rebi l'atenció educativa que necessita en entorns ordinaris.

El Decret 299/1997 del Departament d'Ensenyament, que regula l'atenció de les necessitats educatives especials, indica que aquest alumnat només s'escolaritzarà en centres d'educació especial quan, després de la valoració psicopedagògica, es consideri que no és possible fer-ho en centres on els correspongui, o en aquells triats pels seus pares. Progressivament s'ha contemplat l'escolarització compartida (Departament d'Educació 1997-2010) com una alternativa en els processos d'inclusió. Al document *Aprenem junts per viure junts. Pla d'Acció 2008-2015* el Departament d'Educació manifesta les intencions sobre inclusió escolar previstes per aquest període. S'inclou la formació a equips directius, serveis educatius, professionals especialistes i professorat d'aula; la creació de serveis educatius específics per alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta, i amb discapacitat motriu; i la participació dels centres d'educació especial com a centres de referència i de col·laboració en l'escolarització d'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris.

En aquests moments a Catalunya comptem amb les següents modalitats d'escolarització per l'alumnat amb necessitats educatives especials:

- Escolarització en centre ordinari amb suports per a l'atenció a la diversitat i d'educació especial generals.
- Escolarització en centres ordinaris d'atenció preferent a alumnat amb dèficits auditius o motrius.
- Escolarització en centre ordinari amb Unitats de Suport per a l'Educació Especial (USEE)[1].
- Escolarització compartida entre centre ordinari i centre d'educació especial o a la inversa.
- Escolarització en centre d'educació especial.

## 1. Escolarització en centre ordinari amb suports per a l'educació especial generals.

Aquesta és la modalitat d'escolarització més normalitzada. Implica l'escolarització en un centre ordinari, proper al domicili o escollit pels seus pares, on l'alumne rep l'atenció dels mestres o professors del nivell o cicle on està ubicat, i dels suports per a l'educació especial generals del centre.

S'entén per *suports per l'educació especial generals del centre* aquells de que disposen tots els centres ordinaris per a recolzar l'atenció a la diversitat del seu alumnat, com són els mestres d'educació especial en centres d'infantil i primària, i els mestres de pedagogia terapèutica, el professorat de l'especialitat d'orientació educativa i d'atenció a la diversitat en centres de secundària.

En aquells casos en que l'infant presenta problemàtiques en la mobilitat, trastorns greus del desenvolupament o la conducta, o altres problemàtiques de salut, es pot sol·licitar personal auxiliar d'educació especial o monitoratge, que acompanyi l'alumne/a en determinades activitats, l'ajudi en aspectes d'autonomia i en els tractaments específics que requereixi.

L'alumnat amb trets característics d'espectre autista que pot compartir una bona part de les activitats i del currículum ordinari amb els seus companys acostuma a estar escolaritzat en centres ordinaris, si bé pot tenir necessitat de suports personals i d'adaptacions de les activitats en situacions determinades (veure descripció perfil 1 a taula 1).

## 2. Escolarització en centre ordinari d'atenció preferent a alumnat amb discapacitats.

El Decret 299/1997 també anomena la possibilitat de que alguns centres ordinaris puguin ser referents per a l'atenció d'alumnat amb discapacitats quan per a la seva atenció es requereixi equipament singular o especialització professional de difícil generalització. D'aquesta manera s'ha guiat l'escolarització d'una part d'alumnat amb discapacitats auditives i motrius, agrupant-los en

centres ordinaris dotats de recursos personals i materials específics, i de les adaptacions arquitectòniques necessàries. Això ha permès fer més rendibles aquests recursos, aprofitar la formació que rep el professorat i augmentar la competència dels professionals en l'atenció d'alumnat amb aquestes característiques.

El Departament d'Educació de Catalunya no ha contemplat aquesta modalitat d'escolarització per alumnat amb trastorns de l'espectre autista o amb trastorns generalitzats del desenvolupament, a diferència de com s'ha fet en altres autonomies de l'estat espanyol (Crespo Cuadrado 2001, Hernández 2006) o en altres països de la comunitat europea, malgrat s'han dut a terme algunes experiències en aquest sentit, com en la zona del Vallés.

### **3. Escolarització en centre ordinari amb unitats de suport per a l'educació especial (USEE).**

Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) són recursos per facilitar que l'alumnat amb manca d'autonomia per causa de discapacitats motrius, intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i la conducta puguin participar en entorns escolars ordinaris (Departament d'Educació, 2010.1).

Aquest recurs pot atendre entre 5 i 8 alumnes que tenen els seus grups ordinaris de referència. La dotació de recursos humans suposa un/a mestre/a d'educació especial i un/a educador/a d'educació especial per als centres de primària, i dos professor/es especialistes en orientació educativa i un/a educador/a d'educació especial als centres de secundària. El referent curricular per l'alumnat atès per la USEE ha de ser el propi de l'etapa on està escolaritzat, prioritzant els aspectes que afavoreixin l'autonomia, l'equilibri personal i el desenvolupament d'habilitats socials. Aquest alumnat ha de tenir un Pla Individualitzat, elaborat pels professionals implicats en l'atenció de cada alumne, que guïï l'acció educativa.

Mitjançant el treball empíric realitzat durant la llicència d'estudi, s'observà que les USEE s'organitzen donant atenció a l'alumnat de maneres molt diverses, en funció de l'estil d'atenció a la diversitat que tingui el centre, el tipus de lideratge dels equips directius i la formació i experiència dels professionals responsables.

Actualment, en alguns centres amb USEE es concentra un nombre considerable d'infants amb característiques de l'espectre autista que tenen necessitats de suport intensiu i especialitzat (veure descripció perfil 2 a la taula 2).

### **4. Escolarització compartida.**

Aquesta modalitat s'està utilitzant com una alternativa en els processos inclusius dels darrers anys. L'alumnat comparteix l'horari escolar entre un centre ordinari i un d'educació especial, o una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC).

Els centres implicats en l'escolarització compartida d'un alumne/a han de coordinar-se per acordar aspectes del pla individualitzat, fer el seguiment de l'evolució que fa i dels ajustos que calgui realitzar, amb la col·laboració de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP). Els acords presos han de quedar reflectits en un protocol proposat per aquesta finalitat.

Segons la normativa actual (Departament d'Educació, 2010.1), l'alumna/e en escolarització compartida ha d'estar matriculat al centre on estigui presencialment més hores, i no existeix la possibilitat de tenir una "matrícula compartida o d'ocupar "plaça a horari parcial". El centre on no està matriculat dóna l'atenció educativa i fa les coordinacions corresponents sense tenir reconegut com a propi aquest alumnat, el que en ocasions comporta dificultats en l'adjudicació de recursos per a ells/es. Fóra bo regularitzar aquestes situacions.

L'alumnat escolaritzat en aquesta modalitat pot ser aquell a qui el centre ordinari no li pot oferir tots els recursos i el nivell d'atenció que necessita, i el centre d'educació especial actua com a servei complementari. També poden ser infants escolaritzats en centres d'educació especial que degut al seu progrés es considera favorable i convenient donar-los la possibilitat de relacionar-se i compartir aprenentatges amb alumnat dels centres ordinaris (veure descripció de perfil 3 a la taula 3).

L'escolarització compartida entre centre ordinari i centre d'educació especial és força habitual en alguns territoris per atendre l'alumnat amb necessitats d'atencions terapèutiques no suficientment cobertes, i/o de recursos educatius específics dels que no disposa el centre ordinari, com poden ser els que presenten trastorns de l'espectre autista. Els centres especials, en ocasions, poden proveir aquests recursos que els serveis de zona o la pròpia escola ordinària no poden oferir suficientment.

Durant la investigació realitzada, els professionals dels centres d'educació especial manifestaren les dificultats amb que es troben per iniciar processos d'inclusió d'infants escolaritzats en ells que estan evolucionant positivament. Sovint es dóna una manca de places vacants en els grups dels centres ordinaris on hauria d'incorporar-se aquest alumnat, o les condicions d'acollida no són suficientment adequades per la insuficiència de recursos de suport, el que condiona la predisposició del professorat.

Des de fa uns anys s'han dut a terme experiències en les que el centre d'educació especial posa a disposició de l'ordinari professionals que atenen l'alumne/a dins del mateix durant unes hores setmanals, fent acompanyant i treballant alguns aspectes de caire més específic. Darrerament el Departament d'Educació ha concertat la col·laboració d'alguns d'aquests centres en programes específics de suport a alumnat amb discapacitat escolaritzats en els centres ordinaris (Departament d'Educació 2010.2).

Les unitats d'educació compartida (UEC) són unitats d'institucions privades que tenen un concert amb el Departament d'Educació, on s'acull alumnat escolaritzat en l'etapa d'educació secundària amb dificultats d'adaptació a l'entorn escolar i amb problemàtiques de conductes disruptives. No són recursos destinats, en principi, a alumnat amb característiques de l'espectre autista.

### **5. Escolarització en centre d'educació especial**

Els centres especials disposen de professionals amb formació i experiència per atendre l'alumnat amb discapacitats o trastorns. Poden oferir l'atenció d'especialistes (logopedes, psicomotricistes,



psicòlegs clínics, metges...) dels que no sempre disposen els centres ordinaris. Han de prioritzar el desenvolupament de la comunicació, l'autonomia, la competència en les relacions interpersonals, la integració social i l'adquisició d'habilitats relacionades amb entorns laboral de l'alumnat, d'acord amb l'edat i el moment evolutiu de cada alumne/a. Aquests projectes s'han de concretar en els plans individualitzats que han de tenir com a referència el currículum de l'ensenyament bàsic.

Donada la complexitat del treball educatiu amb alumnat amb trastorns de l'espectre autista i altres trastorns mentals es fa necessari una formació força especialitzada per part dels professionals que treballen amb ell/es. És per això que es van crear, fa unes dècades, centres d'educació especial i Unitats Mèdico-Educatives (UME)[2] amb personal especialitzat i organitzacions adaptades, que han fet una gran aportació a l'atenció integral d'infants amb aquests trastorns i que continuen tenint una demanda considerable actualment. Aquest recursos permeten que aquests centres estiguin més preparats per a suportar situacions de crisi o períodes de comportaments difícils de l'alumnat, al mantenir un entorn estable i d'atenció terapèutica al llarg de la jornada escolar.

A l'hora de fer l'orientació escolar, pot existir la possibilitat de fer-ho a un centre d'aquestes característiques, si es troba en el territori on viu l'alumne, o a un centre d'educació especial no especialitzat.

Etxabe al 2002 ja va dir que els centres d'educació especial s'han d'entendre i han d'actuar com un element integrador i no segregador, del sistema educatiu, ja que si no és així poden quedar reduïdes les seves potencialitats. Els hem de veure com un conjunt de recursos per ajudar a atendre les necessitats educatives greus i permanents de l'alumnat, amb paper actiu i protagonista dins del conjunt del mateix sistema. Aquest és el camí que segueixen alguns d'aquests centres, com es desprèn del dit fins ara.

#### **ELEMENTS PER A L'ORIENTACIÓ ESCOLAR DE L'ALUMNAT AMB TEA**

L'orientació en relació a les necessitats educatives i la modalitat d'escolarització dels infants amb discapacitats o trastorns es duu a terme després d'una valoració psicopedagògica que engloba tant les característiques personals com les condicions dels agents i institucions que s'han d'ocupar de donar-li atenció educativa i personal. Cada cas ha de ser valorat i orientat de manera singular, tenint en compte no només els dèficits o dificultats de l'infant i del seu entorn, sinó també les capacitats i els aspectes afavoridors del creixement que presenten.

La necessitat de contemplar tots aquests elements a l'hora de fer una orientació escolar no està lliure de complexitat en algunes ocasions, i el professional que la realitza pot requerir alguns referents que l'ajudin a decantar-se per una modalitat o un altre d'escolarització. Amb la intenció de facilitar la tasca orientadora, en especial la dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, que són els serveis que tenen encomanades aquestes funcions des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, a continuació recullo alguns aspectes del context que cal considerar. Sabem

que difícilment es podran tenir en un mateix centre totes les condicions idònies per un alumne/a, però els següents indicadors sobre l'entorn poden servir de guia per fer una valoració contextual del/s possibles centre/s receptors, a partir d'aquells aspectes que s'han considerat necessaris per l'atenció educativa de l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista (Castilla, 2009 i 2010).Ç

Pel que respecta a l'infant, he intentat establir una relació entre els diferents nivells de desenvolupament que presenta l'alumna/e amb trastorn i les necessitats educatives que pot tenir. Les taules 1-4 inclouen diferents perfils, on el/la professional que fa la valoració psicopedagògica i l'orientació escolar pugui ubicar l'infant.

#### **Condicions del context**

Les condicions a continuació especificades s'expliquen més àmpliament en el document memòria de la llicència d'estudis realitzada (Castilla 2009), tant en el que fa referència al centre escolar com a la família. Es contemplen també les atencions específiques que l'infant estigui rebent, o que pugui arribar a tenir, per part dels serveis externs de l'àmbit de salut o social, ja que poden ser una variable important a l'hora de considerar una modalitat d'escolarització en centre ordinari, o la necessitat d'atenció més especialitzada en escola amb recursos clínics.

##### **1. Centre Educatiu:**

###### **1.1. En relació a la cultura i l'organització del centre:**

- Actituds del professorat acollidores i acceptadores de les diferències.
- Projectes de centre que incloguin pràctiques inclusives i d'atenció a les diverses necessitats de l'alumnat, amb Equip Directiu que les lideri i dinamitzi.
- Participació del conjunt del professorat respecte a les necessitats diverses de l'alumnat.
- Existència d'espais de coordinació que permetin el treball de cooperació entre professionals, tant els de dins com amb els de fora del centre.
- Una mentalitat flexible que permeti adequar els horaris i la utilització d'espais i recursos
- Capacitat de sensibilitzar d'altres membres de la comunitat (alumnat en general, altra personal, famílies, entorn de l'escola...) per l'acceptació de l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista.
- Les condicions i organització espacial: possibilitat d'oferir espais poc complexos i que facilitin la disminució de tensió si ho necessita l'infant.

###### **1.2. En relació a la formació i l'assessorament:**

- Formació específica dels professionals del centre en relació a alumnat amb trastorns de l'espectre autista o generals del desenvolupament.
- Possibilitats d'assessorament al personal de l'escola per part de professionals especialitzats.

###### **1.3. En relació al currículum:**

- Programació d'activitats adaptades que incorporin les competències a prioritzar, en funció del nivell de desenvolupament i de trastorn de l'infant, i que permetin la seva participació. En especial les relacionades amb:

- ✓ Autonomia personal i afectives
- ✓ Relació social
- ✓ Comunicació i Llenguatge
- ✓ Simbolisme i imaginació
- ✓ Organització de pensament i per l'aprenentatge.
- La possibilitat d'utilitzar metodologies afavoridores del desenvolupament de les capacitats prioritzades, que facilitin el sentit de l'activitat, i en organitzacions de grup diverses.

#### 1.4. En relació als recursos humans:

- Possibilitat de suport personalitzat amb atenció psicoeducativa (Castilla, 2009)
- Possibilitat d'atenció psicològica i psiquiàtrica en el centre educatiu si l'alumne/a o necessita.

#### 1.5. En relació al treball amb la família de l'alumne/a:

- Possibilitat d'establir una relació freqüent i de col·laboració amb la família.
- Possibilitat d'oferir-li suport professional especialitzat des del centre si es considera necessari.

### 1. Família:

- La modalitat d'escolarització desitjada per al seu fill.
- Condicions emocionals i possibilitats organitzatives.
- La possibilitat de tenir una relació de col·laboració amb els professionals de l'escola.
- Necessitats que presenten de suport dels professionals de l'escola.
- Si els germans estan escolaritzats en el mateix centre.

### 2. Serveis Externs a l'Escola:

- Tipus d'atenció individualitzada que rep l'infant i freqüència.
- Possibilitats d'atenció a la seva família.
- Organització que permeti l'adequada col·laboració amb l'entorn escolar.

## PERFILS DE NECESSITATS D'ALUMNAT AMB TEA

Els diferents nivells de desenvolupament i trastorn de cada infant suposen unes necessitats educatives a les que l'entorn educatiu ha de respondre per a minimitzar les barreres per l'aprenentatge i la participació. Considerant les diferents modalitats d'escolarització existents actualment en el nostre territori, i els diferents graus de necessitats educatives especials dels infants amb trastorns de l'espectre autista, he descrit quatre perfils d'alumnat susceptible de ser atès en diferents modalitats (taules 1-4). La intenció ha estat cercar uns indicadors que permetin aproximar-se a diferents nivells de desenvolupament i d'afectació dels trastorns de l'espectre autista dins del marc escolar i vincular-los a les necessitats educatives i les diferents possibilitats de modalitat d'escolarització.

Cal recordar la condició de ventall en els trastorns de l'espectre autista, que es manifesten amb diferents nivells d'alteracions al llarg del desenvolupament de cada persona. La vinculació a algun dels següents perfils i a la modalitat d'escolarització corresponent ha de realitzar-se tenint en compte la individualitat de cada sub-

jecte, com a pròpia d'un moment precís de la seva evolució i no quelcom definitiu, així com les possibilitats dels entorns familiar, escolar i sanitari on es troba ja que, en bona mesura, l'evolució que faci dependrà del tipus i grau d'atenció que rebí. Per tant, el següents perfils només pretenen ser una aproximació, no classificadora sinó referencial, pels professionals encarregats de l'orientació escolar, a utilitzar sempre en relació a un context i en un període concret de l'evolució de l'infant.

Voldria remarcar que la relació establerta entre tipus de necessitats educatives i la modalitat d'escolarització respon a una anàlisi, que pretén ser realista, de l'atenció als infants amb discapacitats al nostre país en els darrers anys. Per tant no deixa de ser també quelcom contextual i variable que és d'esperar evolucioni vers a formes d'escolarització cada cop més inclusives i de qualitat en la resposta educativa.

L'elaboració dels següents perfils s'ha realitzat prenent com a referència nivells evolutius corresponents al període d'escolarització al segon cicle de l'etapa d'educació infantil. A l'hora de situar un/a alumne/a en un perfil concret ens trobarem que no s'acompliran tots els indicadors alhora, ja que aquests corresponen a diferents maneres de manifestar el trastorn autista. El perfil més ajustat a un infant serà aquell que s'adequa més al nivell de desenvolupament que presenta en les diferents capacitats (allà on és dona un major nombre d'ítems). Aquest ens indicarà quin tipus de necessitats té i la modalitat d'escolarització que podria ser-li més adequada.

Les diferències entre els ítems de cada perfil són tant sols de matís. Cal ser molt curiosos en l'observació d'aquests matisos, on es requereix la participació dels docents que coneixen l'infant. Tanmateix, alguns ítems poden ser molt més significatius que d'altres a l'hora de determinar l'orientació escolar.

Per facilitar l'observació s'adjunta la **Pauta per a la valoració psicopedagògica d'infants amb trets relacionats amb l'espectre autista**. Vull remarcar que aquesta és una eina que s'ha començat a utilitzar recentment a la pràctica. Per tant cal anar valorant la seva adequació i fer els ajustos necessaris. Agrairé els comentaris i suggeriments que els lectors o usuaris de la mateixa puguin fer al respecte.



PERFIL 1 (INICI DEL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL)				
INDICADORS DE DESENVOLUPAMENT I TRASTORN				TIPUS DE NECESSITATS EDUCATIVES
CAPACITATS D'AUTONOMIA PERSONAL I AFECTIVES	CAPACITATS DE RELACIÓ SOCIAL	CAPACITATS COMUNICATIVES (inclou SIMBOLISME I IMAGINACIÓ)	CAPACITATS D'ORGANITZACIÓ DE PENSAMENT I PER L'APRENENTATGE	ESCOLARITZACIÓ EN CENTRE ORDINARI AMB SUPORTS ESPECÍFICS EN SITUACIONS DETERMINADES
<b>C.E.1.</b> Encara no controla esfínters però es preveu que podrà fer-ho en els properes mesos.	<b>I.A.1.</b> Tolera la relació amb adults coneguts i propers.	<b>I.C.1</b> Té intenció comunicativa però amb poc intercanvi recíproc amb l'altre.	<b>R.S.1.</b> Tolera situacions amb estímuls sensorials intensos i canviants, però de vegades sembla incòmode (es tapa les orelles, s'amaga...).	<p>És alumnat que pot participar en una bona part de la jornada escolar en les activitats generals amb el conjunt de companys, compartint el mateix currículum. Cal, però, fer ajustos en la prioritització d'algunes capacitats, en l'organització i en l'estructuració de les activitats. En algunes d'aquestes situacions necessita acompanyament o ajut d'un adult (quan presenten complexitat, o quan li puguin provocar un cert malestar).</p> <p>També pot necessitar algunes estones de treball en un entorn més reduït (en petit grup o individual) i amb <b>professorat especialitzat</b>, que permetin abordar, de manera més personalitzada, aspectes de caire relacional, afectiu, comunicatiu, de procés de pensament i de representació simbòlica que siguin difícils de treballar específica i suficientment amb el grup general. Per tant, presenta <b>necessitats de suport especialitzat en situacions determinades</b>, no generalitzables a tota la jornada escolar.</p> <p>Probablement també presenta necessitats d'atenció per part d'altres professionals especialistes (logopeda, psicomotricista, psicòleg, metge...), que el centre educatiu té possibilitat d'oferir-l'hi, i/o que rep en els serveis específics del sector on viu.</p> <p>El nivell intel·lectual concret, si és avaluable, pot estar entre la normalitat i el retard mental lleu.</p>
<b>A.V.1.</b> Necessita ajut de l'adult, però col·labora en vestir-se i desvestir-se.	<b>V.1.</b> Té vincle establert amb figures parentals o de referència.	<b>C.1.</b> Té comprensió d'ordres relacionades amb l'entorn concret on es mou.	<b>S I.1.</b> Manifesta intencionalitat en les seves accions, encara que aquesta sigui molt primària (predomini de l'activitat motriu...).	
<b>A.M.1.</b> Pot necessitar ajut per menjar.	<b>A.C.1.</b> Pot compartir amb elles mirades o accions conjuntes.	<b>E.1.</b> El seu llenguatge expressiu pot ser poc, o inusualment desenvolupat per la seva edat.	<b>1.FLX.1.</b> Pot tenir alguns objectes o temes d'interès obsessius, però pot participar en activitats proposades.	
<b>R.A.1.</b> Si la mestra o educadora s'absenta pot sentir-se neguitós.	<b>C.M.1.</b> Pot tenir dificultat en captar les expressions o indicis de pensaments o sentiments d'altres (quan la mestra o pares s'enfaden, quan plora un altre nen...).	<b>E.E.1.</b> Té dificultats per expressar desitjos o emocions de manera intencional.. Però ens dona alguna indicació i així podem captar alguna cosa del que li passa.	<b>2.FLX.1.</b> Pot mostrar-se perfeccionista en les seves realitzacions.	
<b>R.N.1.</b> Pot inquietar-li les situacions noves o els canvis en el seu entorn, però els tolera i s'adapta sense que es produeixi una desestabilització emocional.	<b>AD i C.1.</b> Pot mostrar un gran esforç per respondre als requeriments dels adults, fent una sobreadaptació.	<b>I.1.</b> En alguns moments pot imitar el que fan adults o altres infants de manera espontània.	<b>ANT.1.</b> Pot anticipar situacions habituals davant d'indicadors coneguts.	
<b>F.1.</b> Pot tolerar les frustracions sense fer rabioles fortes, o si les té es poden reconduir sense massa dificultat.	<b>R.C.1.</b> Pot observar el que fan altres nens però pràcticament no té interaccions amb ells.	<b>S.1.</b> Pot fer un joc funcional encara que sigui repetitiu i amb poca continuïtat.	<b>AT.1.</b> Té tendència a dispersar l'atenció, però pot estar estones curtes realitzant una acció sense necessitat de l'ajut de l'adult.	

(Taula 1)

PERFIL 2 (INICI DEL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL)				
INDICADORS DE DESENVOLUPAMENT I TRASTORN				TIPUS DE NECESSITATS EDUCATIVES
CAPACITATS D'AUTONOMIA PERSONAL I AFECTIVES	CAPACITATS DE RELACIÓ SOCIAL	CAPACITATS COMUNICATIVES (inclou SIMBOLISME I IMAGINACIÓ)	CAPACITATS D'ORGANITZACIÓ DE PENSAMENT I PER L'APRENENTATGE	ESCOLARITZACIÓ EN CENTRE ORDINARI AMB SUPORTS ESPECÍFICS EN SITUACIONS DETERMINADES
<b>C.E.2.</b> Pot no controlar esfínters i no es preveu quan podrà fer-ho (hi ha algun indicati de comprensió de l'hàbit).	<b>I.A.2.</b> Manifesta poc interès o intermitent per la relació amb adults coneguts i propers.	<b>I.C.2.</b> -Manifesta alguna intenció comunicativa amb les figures de referència, encara que discontinua i sense llenguatge oral.	<b>R.S.2.</b> Davant d'estímul sensorials intensos es mostra inquiet, plora o vol marxar, però es tranquil·litza amb la companyia de l'adult.	<p>L'alumnat d'aquest perfil requereix un pla individualitzat, que pot incloure adaptacions importants, ja siguin del currículum, de l'organització de l'entorn educatiu i de l'estructuració de les activitats, per tal de potenciar les capacitats menys desenvolupades i alterades de manera intensa.</p> <p>Pot romandre en activitats generals del grup ordinari i participar en algunes d'elles, però generalment necessita de l'acompanyament o suport de l'adult.</p> <p>Pot ser necessari que estigui una part de la jornada escolar en grup reduït (3-4 alumnes) amb <b>professorat especialitzat</b> per facilitar la tasca psicoeducativa. En tot cas, requereix una atenció educativa <b>intensiva i especialitzada</b> durant la major part de la jornada escolar, que fa necessària una dotació extraordinària de recursos personals i materials per al centre educatiu.</p> <p>També presenta necessitat d'atenció d'altres professionals (logopeda, psicomotricista, psicòleg, metge...), que el centre educatiu té possibilitat de oferir-l'hi, i/o que rep en els serveis específics del sector on viu.</p> <p>Si fos avaluable, el nivell intel·lectual estaria entre normal i retard mental moderat.</p>
<b>A.V.2.</b> Pot ser que no col·labori en vestir-se i desvestir-se o ho faci de manera molt passiva.	<b>V.2.</b> Té moltes dificultats en establir vincles, o està molt estretament vinculat a alguna de les figures parentals i manifesta moltes dificultats per separar-se'n.	<b>C.2.</b> Sembla tenir moltes dificultats per comprendre ordres i enunciats orals relacionats amb sí mateix i el seu entorn. Sovint no respon a ells.	<b>S.I.2.</b> En ocasions mostra Intencionalitat en les seves accions.	
<b>A.M.2.</b> Necessita ajut per menjar (presenta dificultats en l'acceptació d'aliments nous, menja de manera indiscriminada...).	<b>A.C.2.</b> Les accions amb l'altre van bàsicament adreçades a aconseguir el que vol.	<b>E.2.</b> Es comunica per aconseguir el que vol utilitzant la mà de l'adult com allargament de la pròpia. Pot utilitzar altres recursos expressius: gest, sons, cantarella, o paraules, però sense un significat que es pugui compartir.	<b>1.FLX.2.</b> Manifesta adhesió a objectes o activitats repetitives o estereotipades.	
<b>R.A.2</b> Es mostra molt inquiet i desorientat en l'absència de l'educadora habitual.	<b>C.M.2.</b> Sembla que no li afecta o no pot reconèixer les expressions dels altres: enuig, advertiment.	<b>E.E.2.</b> Només puntualment expressa desitjos o emocions de manera intencional. Quan ho fa pot ser de manera poc adequada (amb impaciència, plors, preguntes repetitives...).	<b>1.FLX.2.</b> Generalment es mostra resistent als canvis.	
<b>R.N.2.</b> En situacions noves o imprevistes pot mostrar-se molt neguitós. Pot plorar o voler marxar.	<b>AD i C.2.</b> Respon a les frustracions amb rebequeries i cal que l'adult el contingui durant una estona.	<b>E.E.2.</b> Només puntualment expressa desitjos o emocions de manera intencional. Quan ho fa pot ser de manera poc adequada (amb impaciència, plors, preguntes repetitives...).	<b>ANT.2.</b> Pot arribar a fer anticipació d'alguna situació quotidiana.	
<b>F.2.</b> Davant de frustracions pot tenir reaccions d'esclat emocional, amb algunes rabioles que poden ser difícils de contenir.	<b>R.C.2.</b> Només puntualment i amb la inducció de l'adult pot mirar d'altres nens.	<b>S.2.</b> El joc és bàsicament de caire sensoriomotri. Pot haver indicis de joc funcional.	<b>AT.2.</b> Necessita el suport de l'adult per centrar l'atenció durant una estona en una activitat.	

(Taula 2)

PERFIL 3 (INICI DEL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL)				
INDICADORS DE DESENVOLUPAMENT I TRASTORN				TIPUS DE NECESSITATS EDUCATIVES
CAPACITATS D'AUTONOMIA PERSONAL I AFECTIVES	CAPACITATS DE RELACIÓ SOCIAL	CAPACITATS COMUNICATIVES (inclou SIMBOLISME I IMAGINACIÓ)	CAPACITATS D'ORGANITZACIÓ DE PENSAMENT I PER L'APRENTATGE	ESCOLARITZACIÓ EN CENTRE ORDINARI AMB SUPORTS ESPECÍFICS EN SITUACIONS DETERMINADES
<p>Els nivells de desenvolupament i trastorns cabalarien entre els corresponent al perfil 2 i 4. Els factors contextuals poden determinar la decisió d'escolarització compartida.</p>				<p><b>No sembla adequat iniciar l'escolarització en dos centres al mateix temps en edats primerenques.</b> Podria ser indicada aquesta modalitat quan l'infant amb necessitats educatives especials significatives ja està escolaritzat amb anterioritat en el centre ordinari on continuarà, però no se li poden oferir totes les atencions específiques que requereix. El centre d'educació especial li proveeix els serveis o professionals complementaris durant una part de l'horari escolar.</p>
				<p><b>ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA ENTRE CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL I CENTRE ORDINARI</b></p>
				<p>Podria ser indicada aquesta modalitat quan l'infant ha estat escolaritzat amb anterioritat en el centre especial, ha fet un progrés important en els aspectes d'autonomia, emocionals i comunicatius, i es considera que pot beneficiar-se del contacte social més ampli i normalitzat amb iguals que li proporciona l'entorn ordinari durant una part de la jornada escolar.</p>

(Taula 3)

PERFIL 4 (INICI DEL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL)				
INDICADORS DE DESENVOLUPAMENT I TRASTORN				TIPUS DE NECESSITATS EDUCATIVES
CAPACITATS D'AUTONOMIA PERSONAL I AFECTIVES	CAPACITATS DE RELACIÓ SOCIAL	CAPACITATS COMUNICATIVES (inclou SIMBOLISME I IMAGINACIÓ)	CAPACITATS D'ORGANITZACIÓ DE PENSAMENT I PER L'APRENENTATGE	ESCOLARITZACIÓ EN CENTRE ORDINARI AMB SUPORTS ESPECÍFICS EN SITUACIONS DETERMINADES
<b>C.E.4.</b> Pot no controlar esfínters i no es preveu quan podrà fer-ho.	<b>I.A.4.</b> No manifesta interès pel contacte amb persones. Sembla impenetrable.	<b>I.C.4.</b> Absència de comunicació intencionada. Mutisme total o parcial.	<b>R.S.4.</b> Davant d'estímul sensorials intensos s'inquieta molt (plora, vol fugir, agredeix...), és molt difícil calmar-lo.	<p>Es tracta d'alumnat que necessita <b>suport especialitzat de manera generalitzada tota la jornada escolar</b>, en un entorn poc complex, estructurat i previsible. Necessita sovint una relació educativa d'un a un per oferir-li la possibilitat d'establir vincles relacionals, estimular les diferents capacitats, reduir sobreexcitacions, i ajudar-lo a donar sentit a la seva activitat.</p> <p><b>1. CENTRE NO ESPECIALITZAT EN TEA</b> L'escolarització en Centre d'Educació Especial no especialitzat en alumnat amb Trastorns de l'Espectre Autista estaria indicada en aquells casos en que es considera convenient que l'alumne comparteixi l'horari escolar amb altres infants amb problemàtiques diferents a la seva, on pugui tenir models relacionals més diversificats que els que hi pugui haver en un centre especialitzat. També seria indicat quan en el territori no existeixen centres especialitzats, o no són accessibles per manca de transport.</p> <p>Requereix l'atenció de diversos especialistes (logopeda, psicomotricista, psicòleg, metge...), alguns dels quals pot oferir-li el centre educatiu. Pot rebre atenció de professionals dels serveis específics del sector on viu.</p> <p>Si fos avaluable, el nivell intel·lectual seria de retard mental lleu a moderat o greu.</p> <p><b>2. CENTRE ESPECIALITZAT EN TEA</b> Les característiques de l'alumnat serien les mateixes que en el punt anterior, però en aquest cas es considera necessària una preparació molt especialitzada en TEA dels professionals que hi treballen en el centre, així com la presència de perfils professionals clínics: psicòlegs clínics i psiquiatres infantils, per tal que sigui possible una atenció integrada a l'alumnat des l'entorn educatiu.</p>
<b>A.V.4</b> Generalment no pot col·laborar en vestir-se i desvestir-se.	<b>V.4.</b> Pràcticament no té vincles relacionals amb persones, o pot existir vincle amb alguna de les figures parentals, però de forma adhesiva, molt indiferenciada, amb dificultats per a separar-se'n físicament.	<b>C.4.</b> No hi ha respostes quan se'l crida o se li donen indicacions.	<b>S.I.4.</b> El seu moviment i activitat sembla no tenir objectius ni intenció.	
<b>A.M.4.</b> Necessita ajut per menjar (menja només alguns aliments concrets i no accepta de nous).	<b>A.C. 4.</b> Pot reaccionar amb rebuig quan algú intenta compartir una acció amb ell.	<b>E.4.</b> Pot fer alguna expressió oral com sons, cantarella, sense cap intenció comunicativa.	<b>1. FLX.4.</b> En la seva activitat espontània predomina la repetició, els rituals o estereotips motores.	
<b>R.A.4.</b> Pot mostrar-se molt alterat en l'absència de l'educador, o no donar cap signe d'adonar-se'n.	<b>C.M.4.</b> No respon a les mostres d'emocions d'altres persones.	<b>E.E.4.</b> Manca total d'expressió de desitjos i d'emocions de manera intencional. Acostumen a ser difícils de comprendre o interpretar.	<b>2. FLX.4.</b> Presenta molta resistència als canvis de rutines.	
<b>R.N.4.</b> Les situacions noves o desconegudes li creen molt neguit i generalment reacciona amb plor, agressivitat, volent marxar... Sembla que no s'adona de la situació de canvi.	<b>AD i C.4.</b> Reacciona a la frustració amb fortes rebequeries que poden durar estona. Cal molta contenció i presència de l'adult. No mostra resposta davant de situacions que puguin frustrar-lo.	<b>I.4.</b> És molt difícil que faci algun tipus d'imitació, fins i tot amb inducció i estímul.	<b>ANT.4.</b> No pot anticipar situacions habituals de la seva vida quotidiana.	
<b>F.4.</b> Sovint té reaccions d'esclat emocional, amb rabiòles que poden ser difícils de contenir.	<b>R.C.4.</b> Els altres nens semblen inexistent per a ell/a, malgrat la inducció de l'adult.	<b>S.4.</b> Absència completa de joc funcional. L'activitat espontània és fonamentalment motriu o sensorial.	<b>AT.4.</b> Té forces dificultats en centrar l'atenció en una activitat, fins i tot amb l'acompanyament de l'adult.	

(Taula 4. L'elaboració d'aquests indicadors s'ha realitzat a partir de les quatre Dimensions de l'IDEA: *Inventario de espectro autista* (Rivière, 2002), del document *Criteris mínims per orientar l'escolarització inclusiva. Orientacions de cara a les propostes d'escolarització*. (Grup de Treball Assessorament Psicopedagògic i Inclusió, coordinat per CSE de la DGI, 2009), i els referents adquirits en la meua experiència professional amb alumnat amb TEA.)

**PAUTA PER A LA VALORACIÓ PSICOPEDAGÒGICA D'INFANTS AMB TRETS RELACIONATS  
AMB L'ESPECTRE AUTISTA (Inici segon cicle Educació Infantil)**

NOM:  
ESCOLA:

DATA NAIXEMENT:  
DATA OBSERVACIÓ:

CAPACITATS D'AUTONOMIA, PERSONAL I AFECTIVES		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 4	OBSERVACIONS
<b>C.E. Control d'esfínters</b>	<b>C.E.1.</b> Encara no controla esfínters però es preveu que podrà fer-ho en els properes mesos.				
	<b>C.E.2.</b> Pot no controlar esfínters i no es preveu quan podrà fer-ho (hi ha algun indici de comprensió de l'hàbit).				
	<b>C.E.4.</b> Pot no controlar esfínters i no es preveu quan podrà fer-ho.				
<b>A.V. Ajut en vestit</b>	<b>A.V.1.</b> Necessita ajut de l'adult, però col·labora en vestir-se i desvestir-se.				
	<b>A.V.2.</b> Pot ser que no col·labori en vestir-se i desvestir-se o ho faci de manera molt passiva.				
	<b>A.V.4</b> Generalment no pot col·laborar en vestir-se i desvestir-se.				
<b>A.M. Ajut en menjar</b>	<b>A.M.1.</b> Pot necessitar ajut per menjar.				
	<b>A.M.2.</b> Necessita ajut per menjar (presenta dificultats en l'acceptació d'aliments nous, menja de manera indiscriminada...).				
	<b>A.M.4.</b> Necessita ajut per menjar (menja només alguns aliments concrets i no accepta de nous).				
<b>R.A. Reacció davant l'absència</b>	<b>R.A.1.</b> Si la mestra o educadora s'absenta pot sentir-se neguitós.				
	<b>R.A.2</b> Es mostra molt inquiet i desorientat en l'absència de l'educadora habitual.				
	<b>R.A.4.</b> Pot mostrar-se molt alterat en l'absència de l'educadora, o no donar cap signe d'adonar-se'n.				
<b>R.N. Reacció davant la novetat</b>	<b>R.N.1.</b> Pot inquietar-li les situacions noves o els canvis en el seu entorn, però els tolera i s'adapta sense que es produeixi una desestabilització emocional.				
	<b>R.N.2.</b> En situacions noves o imprevistes pot mostrar-se molt neguitós. Pot plorar o voler marxar.				
	<b>R.N.4.</b> Les situacions noves o desconegudes li creen molt neguit i generalment reacciona amb plor, agressivitat, volent marxar... Sembla que no s'adona de la situació de canvi.				
<b>F. Reacció a les frustracions</b>	<b>F.1.</b> Pot tolerar les frustracions sense fer rabioles fortes, o si les té es poden reconduir sense massa dificultat.				
	<b>F.2.</b> Davant de frustracions pot tenir reaccions d'esclat emocional, amb algunes rabioles que poden ser difícils de contenir.				
	<b>F.4.</b> Sovint té reaccions d'esclat emocional, amb rabioles que poden ser difícils de contenir.				
<b>Total de cada perfil</b>					

CAPACITATS DE RELACIÓ SOCIAL		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 4	OBSERVACIONS
<b>I.A. Interès pels altres</b>	<b>I.A.1.</b> Tolera la relació amb adults coneguts i propers.				
	<b>I.A.2.</b> Manifesta poc interès o intermitent per la relació amb adults coneguts i propers.				
	<b>I.A.4.</b> No manifesta interès pel contacte amb persones. Sembla impenetrable.				
<b>V. Vincle relacional</b>	<b>V.1.</b> Té vincle establert amb figures parentals o de referència.				
	<b>V.2.</b> Té moltes dificultats en establir vincles, o està molt estretament vinculat a alguna de les figures parentals i manifesta moltes dificultats per separar-se'n.				
	<b>V.4.</b> Pràcticament no té vincles relacionals amb persones, o pot existir vincle amb alguna de les figures parentals, però de forma adhesiva, molt indiferenciada, amb dificultats per a separar-se'n físicament.				
<b>A.C. Acció conjunta</b>	<b>A.C.1.</b> Pot compartir amb elles mirades o accions conjuntes.				
	<b>A.C.2.</b> Les accions amb l'altre van bàsicament adreçades a aconseguir el que vol.				
	<b>A.C. 4.</b> Pot reaccionar amb rebuig quan algú intenta compartir una acció amb ell.				
<b>C.M. Comprensió mentalista</b>	<b>C.M.1.</b> Pot tenir dificultat en captar les expressions o indicis de pensaments o sentiments d'altres (quan la mestra o pares s'enfaden, quan plora un altre nen...).				
	<b>C.M.2.</b> Sembla que no li afecta o no pot reconèixer les expressions dels altres: enuig, advertiment.				
	<b>C.M.4.</b> No respon a les mostres d'emocions d'altres persones.				
<b>Ad. i C. Adaptació i Contenció</b>	<b>AD i C.1.</b> Pot mostrar un gran esforç per respondre als requeriments dels adults, fent una sobreadaptació.				
	<b>AD i C.2.</b> Respon a les frustracions amb rebequeries i cal que l'adult el contingui durant una estona.				
	<b>AD i C.4.</b> Reacciona a la frustració amb fortes rebequeries que poden durar estona. Cal molta contenció i presència de l'adult. No mostra resposta davant de situacions que puguin frustrar-lo.				
<b>R.C. Relació amb companys</b>	<b>R.C.1.</b> Pot observar el que fan altres nens però pràcticament no té interaccions amb ells.				
	<b>R.C.2.</b> Només puntualment i amb la inducció de l'adult pot mirar d'altres nens.				
	<b>R.C.4.</b> Els altres nens semblen inexistents per a ell/a, malgrat la inducció de l'adult.				
<b>Total de cada perfil</b>					



<b>CAPACITATS COMUNICATIVES I SIMBÒLIQUES</b>		<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>	<b>Perfil 4</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>I.C. Intenció comunicativa</b>	<b>I.C.1</b> Té intenció comunicativa però amb poc intercanvi recíproc amb l'altre.				
	<b>I.C.2</b> -Manifesta alguna intenció comunicativa amb les figures de referència, encara que discontinua i sense llenguatge oral.				
	<b>I.C.4.</b> Absència de comunicació intencionada. Mutisme total o parcial.				
<b>C. Comprensió</b>	<b>C.1.</b> Té comprensió d'ordres relacionades amb l'entorn concret on es mou.				
	<b>C.2.</b> Sembla tenir moltes dificultats per comprendre ordres i enunciat orals relacionats amb sí mateix i el seu entorn. Sovint no respon a ells.				
	<b>C.4.</b> No hi ha respostes quan se'l crida o se li donen indicacions.				
<b>E. Llenguatge expressiu</b>	<b>E.1.</b> El seu llenguatge expressiu pot ser poc, o inusualment desenvolupat per la seva edat.				
	<b>E.2.</b> Es comunica per aconseguir el que vol utilitzant la mà de l'adult com allargament de la pròpia. Pot utilitzar altres recursos expressius: gest, sons, cantarella, o paraules, però sense un significat que es pugui compartir.				
	<b>E.4.</b> Pot fer alguna expressió oral com sons, cantarella, sense cap intenció comunicativa.				
<b>E.E. Expressió d'emocions</b>	<b>E.E.1.</b> Té dificultats per expressar desitjos o emocions de manera intencional.. Però ens dona alguna indicació i així podem captar alguna cosa del que li passa.				
	<b>E.E.2.</b> Només puntualment expressa desitjos o emocions de manera intencional. Quan ho fa pot ser de manera poc adequada (amb impaciència, plors, preguntes repetitives...).				
	<b>E.E.4.</b> Manca total d'expressió de desitjos i d'emocions de manera intencional. Acostumen a ser difícils de comprendre o interpretar.				
<b>I. Imitació</b>	<b>I.1.</b> En alguns moments pot imitar el que fan adults o altres infants de manera espontània.				
	<b>I.2.</b> Amb inducció o estimulació pot arribar a imitar algunes accions.				
	<b>I.4.</b> És molt difícil que faci algun tipus d'imitació, fins i tot amb inducció i estímul.				
<b>S. Simbolisme</b>	<b>S.1.</b> Pot fer un joc funcional encara que sigui repetitiu i amb poca continuïtat.				
	<b>S.2.</b> El joc és bàsicament de caire senso-motriu. Pot haver indicis de joc funcional.				
	<b>S.4.</b> Absència completa de joc funcional. L'activitat espontània és fonamentalment motriu o sensorial.				
<b>Total de cada perfil</b>					

<b>CAPACITATS D'ORGANITZACIÓ DE PENSAMENT I PER L'APRENENTATGE</b>		<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>	<b>Perfil 4</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>R.S. Reacció a estímuls sensorials</b>	<b>R.S.1.</b> Tolera situacions amb estímuls sensorials intensos i canviants, però de vegades sembla incòmode (es tapa les orelles, s'amaga...).				
	<b>R.S.2.</b> Davant d'estímuls sensorials intensos es mostra inquiet, plora o vol marxar, però es tranquil·litza amb la companyia de l'adult.				
	<b>R.S.4.</b> Davant d'estímuls sensorials intensos s'inquieta molt (plora, vol fugir, agredeix...), és molt difícil calmar-lo.				
<b>S.I. Sentit i Intencionalitat d'accions</b>	<b>S I.1.</b> Manifesta intencionalitat en les seves accions, encara que aquesta sigui molt primària (predomini de l'activitat motriu...).				
	<b>S.I.2.</b> En ocasions mostra Intencionalitat en les seves accions.				
	<b>S.I.4.</b> El seu moviment i activitat sembla no tenir objectius ni intenció.				
<b>FLX. Flexibilitat</b>	<b>1.FLX.1.</b> Pot tenir alguns objectes o temes d'interès obsessius, però pot participar en activitats proposades.				
	<b>1.FLX.2.</b> Manifesta adhesió a objectes o activitats repetitives o estereotipades.				
	<b>1. FLX.4.</b> En la seva activitat espontània predomina la repetició, els rituals o estereotips motores.				
	<b>2.FLX.1.</b> Pot mostrar-se perfeccionista en les seves realitzacions.				
	<b>2.FLX.2.</b> Generalment es mostra resistent als canvis.				
	<b>2. FLX.4.</b> Presenta molta resistència als canvis de rutines.				
	<b>2.FLX.4.</b> Presenta molta resistència als canvis de rutines.				
<b>ANT. Anticipació</b>	<b>ANT.1.</b> Pot anticipar situacions habituals davant d'indicadors coneguts.				
	<b>ANT.2.</b> Pot arribar a fer anticipació d'alguna situació quotidiana.				
	<b>ANT.4.</b> No pot anticipar situacions habituals de la seva vida quotidiana.				
<b>AT. Atenció</b>	<b>AT.1.</b> Té tendència a dispersar l'atenció, però pot estar estones curtes realitzant una acció sense necessitat de l'ajut de l'adult.				
	<b>AT.2.</b> Necessita el suport de l'adult per centrar l'atenció durant una estona en una activitat.				
	<b>AT.4.</b> Té forces dificultats en centrar l'atenció en una activitat, fins i tot amb l'acompanyament de l'adult.				
<b>Total de cada perfil</b>					

<b>SUMES D' ITEMS PER CAPACITATS</b>	<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>	<b>Perfil 4</b>
<b>Capacitats d'autonomia personal i afectives</b>			
<b>Capacitats de relació social</b>			
<b>Capacitats comunicatives i simbòliques</b>			
<b>Capacitats d'organització de pensament i per l'aprenentatge</b>			
<b>Totals</b>			

## LLEENDA DE SIGLES DELS INDICADORS

Capacitats d'autonomia personal i afectives:	Capacitats de relació social	Capacitats comunicatives	Capacitats d'organització de pensament i per l'aprenentatge
<b>C.E.</b> Control d'esfínters <b>A.V.</b> Ajut en vestit <b>A.M.</b> Ajut en menjar <b>R.A.</b> Reacció davant l'absència <b>R.N.</b> Reacció davant la novetat <b>F.</b> Reacció a les frustracions	<b>I.A.</b> Interès pels altres <b>V.</b> Vincle relacional <b>A.C.</b> Acció conjunta <b>C.M.</b> Comprensió mentalista <b>Ad. i C.</b> Adaptació i Contenció <b>R.C.</b> Relació amb companys	<b>I.C.</b> Intenció comunicativa <b>C.</b> Comprensió <b>E.</b> Llenguatge expressiu <b>E.E.</b> Expressió d'emocions <b>I.</b> Imitació <b>S.</b> Simbolisme	<b>R.S.</b> Reacció a estímuls sensorials <b>S.I.</b> Sentit i Intencionalitat d'accions <b>ANT.</b> Anticipació <b>FLX.</b> Flexibilitat <b>AT.</b> Atenció

## Notes:

[\*] El contingut d'aquest article ha estat elaborat a partir del treball realitzat durant la llicència d'estudis que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya em va concedir durant el curs 2008-09. Agraïxo les aportacions fetes per part del/ es company/ es dels EAP de Sants-Monjuïc i Sabadell.

[1] Inclou les Unitats d'Educació Especial (Decret 299/1997) existents en centres ordinari, segons indiquen les Instruccions per a l'organització i funcionament dels centres educatius per al curs 2010-11.

[2] Les UME són recursos educatiu-terapèutics existents en algunes institucions o escoles especialitzades per atendre infants amb trastorns mentals greus.

## Referències bibliogràfiques:

- CASTILLA CASTILLA, M. TERESA. 2009 *Factors significatius per a l'escolarització de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament. Intervenció psicopedagògica per a l'escola inclusiva*, (xarxa) <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1934>.
- CASTILLA CASTILLA, M. TERESA. 2010. *L'alumnat amb trastorns de l'espectre autista: un repte per a la inclusió educativa*. Àmbits de Psicopedagogia, n. 30, pàg.15-21.
- CRESPO CUADRADO, MANUELA, 2001. *Autismo y Educación*. Actas del III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (xarxa)

<http://campus.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>

EGUZZIÑE ETXABE MERODIO, 2002 *Modalidades de escolarización. Análisis de una experiencia de apoyo a la integración*. Trobada Escola Inclusiva, present i futur.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J.M, 2006. Centros de Integración Preferente para Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollos: Reto...Realidad. *Polibea*, vol. 78:22-27.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Decret 2999/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials*.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ 2009 Departament d'Educació *Aprenem junts per viure junts. Pla d'Acció 2008-2015* (xarxa) [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/Aprendre\\_junts.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/Aprendre_junts.pdf)

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2010.1 *Instruccions per a l'organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2010* (xarxa) <http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs>

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2010.2 *Elements per a afavorir la inclusió* (xarxa) [http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=24daccb509025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=24daccb509025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default#FW\\_contingut](http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=24daccb509025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=24daccb509025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default#FW_contingut)

**Correspondència amb l'autora:** M. Teresa Castilla Castilla.

E-mail: [mcastil3@xtec.cat](mailto:mcastil3@xtec.cat)



# SEMBRANT ESTRATÈGIES, PROPOSTA INCLUSIVA DES D'UN CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL

**Núria Triola, Ester Plana, Teresa Pijuan, Judith Rabat, Anna Rodríguez**  
Programa de suport per a la inclusió a alumnes amb TEA/TC  
Centre d'educació especial Joan XXII d'Olot i Comarca

## RESUMEN

Relatamos una propuesta inclusiva para alumnos con Transtorno del Espectro Autista realizada desde un centro de educación especial, unos centros que son normalmente considerados como segregadores. Desde nuestro centro creemos que a lo largo de los años los técnicos de las escuelas especiales, como resultado de los conocimientos adquiridos por la formación y por la propia práctica educativa, estamos totalmente preparados para poner nuestra especialización a disposición de los alumnos con discapacidad que están matriculados en centros ordinarios. Gracias a estos conocimientos y a la atención continua de la diversidad, hemos elaborado estrategias de funcionamiento de aula, de trabajo corporativo y adaptaciones específicas que, aplicadas en las aulas, ayudaran a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad.

## ABSTRACT

We report an inclusive proposal for students with Autism Spectrum Disorder made from a special school, schools which are usually considered as segregationists. In our centre we believe that over the years and as a result of the knowledge acquired by training and educational practice itself, we, the technicians, are fully prepared to put our expertise available to students with disabilities who are registered in mainstream schools. Thanks to this expertise and continuing focus of diversity, we have developed strategies for classroom work, corporate work and specific adaptations that, when applied in classrooms, will contribute towards the inclusion of children with disabilities.

## PRESENTACIÓ DE L'ESCOLA OBERTA A L'ENTORN PER A LA INCLUSIÓ

El Centre d'Educació Especial Joan XXIII d'Olot i comarca és un centre privat concertat, el titular del qual és el Patronat Joan Sellas i Cardelús. En el centre atenem alumnes amb discapacitat psíquica de la comarca de la Garrotxa. L'edat dels alumnes atesos és de tres a vint-i-un anys.

Pel fet de ser un centre d'àmbit comarcal, durant tota la nostra trajectòria hem atès discapacitats molt diverses, segons les necessitats de la zona. Aquests fets ens fan estar molt vinculats als canvis educatius de la zona i ens acosten a la realitat de la zona educativa, mostrant la voluntat de ser participants en el acord i treballs que en ella es generen, col·laborant amb els agents implicats i participant del projecte inclusiu.

És habitual, doncs, oferir el nostre coneixement, especialització i estructura per assolir els canvis que es proposen, així com és habitual també que els organismes del territori ens coneguin i comptin amb l'especialització del centre, quan es creu necessari.

El treball realitzat al llarg d'aquests anys ens porta a tenir unes potencialitats que es generen a partir de la pròpia tasca. Hi ha una estructura de treball del centre molt qualificada degut a l'experiència i la formació sempre lligada a les necessitats reals, amb una bona cohesió de grup que ens ha permès tenir un ideari comú que porta una línia de treball consensuada. Un dels punts forts del centre és la creença que un bon treball en xarxa possibilita la màxima eficàcia per a l'atenció dels alumnes i generar els mecanismes per a la inclusió en els espais ordinaris. També cal destacar la organització interna i flexible del centre que permet atendre amb qualitat els alumnes matriculats en el centre i poder estar col·laborant en atendre necessitats

pel que fa a les persones amb discapacitat de la zona.

El nostre centre ofereix diversos serveis que vetllen per la inclusió dels alumnes a la nostra comarca. Aquests serveis són:

- **PGS:** Durant els cursos 94-95 i 95-96 es van realitzar programes de garantia social per alumnes amb retards significatius derivats de causes socials i que han abandonat el circuit escolar i en situació de risc, per tal de tornar-los a motivar i preparar-los per a l'accés al món del treball.
- **Escolaritzacions compartides:** Es van iniciar el curs 90-91. Aquest tipus d'escolarització es realitza tenint en compte les capacitats i la socialització dels alumnes amb previ dictamen de l'alumne, realitzat per l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de la Garrotxa i signat pel Director Territorial dels serveis educatius de Girona.
- **Programa Pont:** Es va iniciar el curs 2005-2006 per alumnes de setze a vint-i-un anys. Aquest és un programa educatiu per tal de fer un bon traspàs a la vida adulta. En el programa es desenvolupa el currículum de les àrees instrumentals significatives i de les habilitats socials i laborals, amb l'objectiu final que estiguin preparats per incloure's al món laboral preferentment normalitzat en la mesura que sigui possible.
- **Lleure i oci:** Des del CEE s'ofereix el suport a persones amb discapacitat per a que accedeixin a activitats de lleure i oci desenvolupant al màxim els seus interessos dins l'entorn normalitzat que s'ofereix des dels serveis del municipi.
- **Suport a alumnes amb TEA:** El curs 2009-2010 vam iniciar el programa de suport per alumnes amb TEA a

l'escola ordinària per tal de col·laborar amb la inclusió en l'entorn ordinari actuant en els tres àmbits que la propicien, l'alumne, l'aula i el professorat.

- **Programa de suport per alumnes amb TEA/TC:** durant el curs 2010-2011 se'ns ha concedit i estem portant a la pràctica aquest programa de suport per a col·laborar amb els centres ordinaris a la inclusió d'alumnes amb TEA/TC.
- Aquest programa és el que presentem en aquest article.

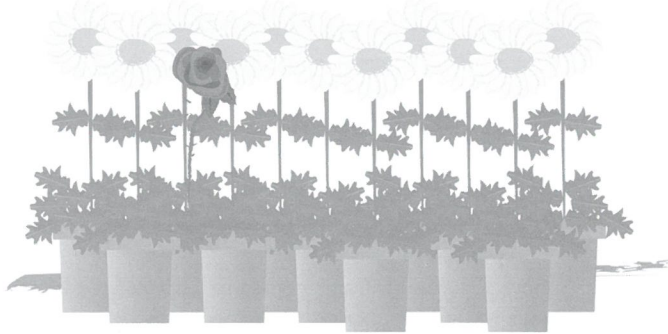
Ens agradaria, abans d'exposar la nostra experiència, explicar un breu conte que pot ajudar a la reflexió sobre la nostra pràctica educativa, o que podria ser la concreció del debat sobre la inclusió dut a terme en el nostre centre.

Amb aquesta breu història intentem plasmar l'objectiu del programa de suport per alumnes amb TEA/TC. Creiem que per a una bona inclusió d'aquests alumnes, no hem d'actuar solament en el nen o nena, sinó en tot l'entorn que serà qui finalment li proporcionari les eines i la cura perquè es senti un alumne més de l'aula, plenament inclòs.

#### CONTE DEL JARDINER

*Era una vegada un jardiner que cuidava amb molta cura unes flors que tenia a l'hivernacle.*

*Tenia testos i testos de margarides amb un botó daurat al mig que gairebé brillava i els pètals blancs vellutats d'una harmonia immensa. Les tiges s'enlairaven orgullosos aguantant les seves flors, i un test rere l'altre s'ajuntaven les fulles dentades d'una simetria exquisida i feien un tapís de verd intens.*



*El planter del jardiner havia arribat a l'excel·lència gràcies al coneixement que tenia sobre la terra que es necessitava, la mesura adequada de l'adob, la quantitat de rec que necessitaven i procurant que cap agent extern (mosques, mosquetes, mosquits i altres plagues) trenquessin el procés de creixement.*

*En sabia tant que fins i tot va escriure llibres, va realitzar programes d'observació, de creixement i de cura. També va fer taules de control i de millora per aconseguir treure cada vegada un producte millor.*

*La seva experiència i els resultats obtinguts es van anar estenent a tots els veïns del poble i van creuar fronteres.*

*Un dels seus veïns tenia una planta que no aconseguia fer créixer, i les flors, quan en feia, es pansien ràpidament. Coneixedor de l'experiència del jardiner li va portar la seva planta perquè la*

*cuidés i en traïes uns resultats més òptims.*

*El jardiner va acceptar el repte i va iniciar tots els processos que aplicava a les seves precioses margarides, però cap dels intents preestablerts donava resultat.*

*Acostumat a investigar i a estimar les plantes, va canviar la mesura de l'adob, la va posar en un lloc més assolellat, li va variar l'estona de rec, li va barrejar una altra terra... i després d'oferir-li una atenció més personalitzada la flor per fi va néixer...!!!*

*Va quedar molt estranyat, aquella flor feia una olor diferent, quasi molestava de tanta olor que feia, la tija no s'enlairava dreta sinó que era tortuosa i a més punxava, i els pètals!?, els pètals no havien sortit blancs.*

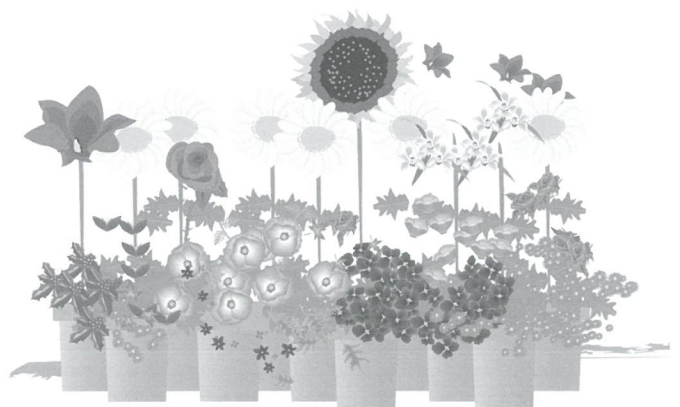
*Aquella flor desentonava enmig de la homogeneïtat que havia aconseguit amb les margarides, demanava una atenció diferent i havia de dedicar-li més temps. Que cansat -va pensar- , no tinc recursos ni temps per a cuidar la flor vermella, destaca massa i fa massa olor...*

*Era la diferent del grup, sempre se la veia, ressaltava massa i, fins i tot, perdia molt ràpid la flor i la fulla, i l'havia de podar.*

*A mida que creixia la seva saviesa, més veïns i gent d'arreu li portaven les seves plantes i no es va donar per vençut, sempre va acceptar el repte, va seguir investigant i variant els mètodes, aportant a cada planta el que necessitava. Poc a poc l'hivernacle es va anar convertint en un immens tapís de colors. Unes plantes tenien les flors de color rosa, altres eren violetes, algunes grogues... unes eren petites, les altres grans i algunes mitjanes, algunes creixien molt ràpidament, altres poc, altres molt lentament, i fins i tot va descobrir que les margarides no són totes iguals.*

*I en aquesta diversitat, la primera flor diferent que va tenir (que per cert era una rosa) ja no molestava la seva olor, i va entendre perquè la rosa tenia la tija espinosa i el seu color era vermell.*

*L'hivernacle amb tanta diversitat era un veritable jardí ple d'olors i colors, on cada planta necessitava una cura diferent, on les plantes més dèbils encara que creixessin més lentament o a vegades no florissin amb l'atenció que necessitaven, tenien el seu lloc en el jardí.*



### PROGRAMA DE SUPORT PER ALUMNES AMB TEA/TC

El programa és possible quan s'han creat les sinergies i la xarxa per actuar conjuntament en benefici de l'alumne.

És molt important el treball i el consens en les actuacions, entre el/la tècnic/a del programa de suport, el centre on està matriculat l'alumne, l'EAP i altres serveis que atenguin al nen/a.

La finalitat primordial és crear un funcionament enxarxat que sigui tan evident i necessari, que funcioni per sí sol, i que si es produeixen canvis en les persones que en formen part, la xarxa es mantingui i continuï el treball.

És molt important també corresponsabilitzar la família en el treball, que en definitiva és l'únic element estable a la xarxa.

#### • QUÈ PRETENEM?

Ajudar a la inclusió dels alumnes amb TEA/TC, actuant en els tres àmbits que ho propiciaran:

- Àmbit individual: Cercar i definir les estratègies i recorreguts a utilitzar en el seu procés educatiu, per tal que en formi part amb el mínim d'angoixes.
- Àmbit grupal (aula/ companys): Cercar i definir les estratègies, recorreguts i activitats per tal que els companys tinguin a l'alumne amb TEA com un company més. A la vegada, crear el clima d'aula que permeti que l'alumne amb TEA no quedi aïllat dels seus companys.
- Àmbit professional: Proveir de les eines necessàries perquè els professionals que tenen relació amb l'alumne el puguin atendre adequadament, i puguin accedir al suport i estratègies oportunes minimitzant l'impacte en l'entorn escolar (tutor, mestres especialistes, claustre, etc.)

#### • QUI FORMA PART D'AQUEST SERVEI?

Aquest equip està format per persones especialistes en el Trastorn de l'Espectre Autista. Els professionals que en formen part són:

- Mestres d'educació especial que realitzen el modelatge a l'aula.
- Logopeda, en el cas d'implantar sistemes alternatius i/o augmentatius de comunicació.
- Psicòloga, en les intervencions de modificació de conducta i autorregulació emocional.

L'atenció es realitza en el centre on està matriculat l'alumne, per generar els canvis necessaris en tots els àmbits per tal de realitzar una bona inclusió.

#### • QUÈ OFERIM?

- Assessorament al claustre de professors sobre les diferents metodologies pel tractament d'alumnes amb TEA/TC, per tal que l'alumne pugui estar a l'aula que li correspon, de la forma menys traumàtica possible.
- Informar el mestre tutor del que implica tenir un alumne amb TEA i/o trastorn de conducta a l'aula.

- Col·laborar en l'elaboració del Programa Individualitzat (PI).
- Treballar conjuntament, amb el centre ordinari, protocols d'observació, fitxes abc, convenis de comportament... per al treball dels problemes de conducta i autoregulació emocional.
- Coordinació amb els serveis que interactuen amb l'alumne per a realitzar un bon treball en xarxa (CO, EAP, CS-MIJ, Serveis Socials, pediatria,...)
- Atendre les famílies oferint xerrades, grups de treball, etc.
- Col·laborar en la presa de decisions sobre la promoció i acreditació dels alumnes.
- Acompanyament a l'alumne en activitats esporàdiques que li representen un nou repte (excursions, activitats fora del centre, inici en el menjador escolar...) per a observar quina és la seva interacció i buscar les millors estratègies.
- Coordinació amb l'equip de mestres que treballa amb l'alumne amb TEA/TC per a crear i plantejar estratègies i protocols d'actuació amb l'objectiu d'optimitzar la seva evolució:
  - o Observació directa/indirecta de l'alumne.
  - o Activitats específiques individuals i de grup per a aplicar el currículum establert i crear una socialització adequada.
  - o Coordinació del seguiment i la valoració de l'alumne, de la interacció i l'acceptació del grup envers l'alumne i del funcionament de l'aula, per tal que aquesta es vagi transformant en un tot compost per la diversitat que la integra i no pas en un grup homogeni amb un alumne amb necessitats educatives especials greus i permanents.
  - o Participació amb el mestre tutor i/o l'equip de mestres, per tal de crear les estratègies comunicatives i els materials necessaris, per potenciar la comunicació i el seguiment del currículum.
  - o Creació d'eines d'avaluació per determinar el progrés de l'alumne de forma individual i en la relació en l'aula.
- Elaboració juntament amb el mestre tutor de les pautes i rutines necessàries per tal que l'alumne segueixi el ritme habitual de l'aula sense angoixes.
- Recerca i creació juntament amb el mestre tutor del millor sistema de comunicació per l'alumne, per tal que aquest pugui realitzar demandes i pugui expressar les seves necessitats.
- Formació específica al professorat del centre per la creació de material per l'alumne i de sistemes alternatius i/o augmentatius de comunicació per tal de millorar la interacció i la comprensió mútua.
- Recolzament posterior per resoldre noves necessitats en la intervenció educativa de l'alumne.

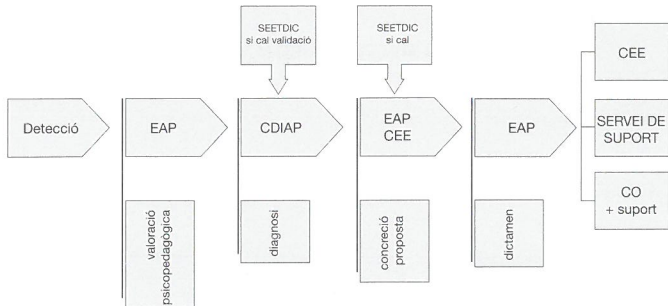
#### • CIRCUIT DE DERIVACIÓ

En el moment de començar el programa, el primer que vam tenir en compte va ser definir els alumnes que es podien acollir al servei.

Conjuntament amb l'EAP de la zona, es va acordar que, pel que fa

als alumnes, no sols hi havia d'haver sospita de TEA/TC, sinó que també havien d'estar diagnosticats pels serveis competents. Calia doncs, preveure la derivació.

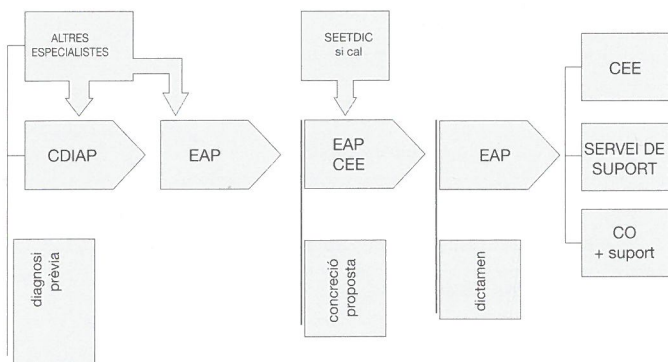
**Alumnes sense diagnòstic:**



Un cop feta la detecció, des de qualsevol servei, l'EAP realitza la valoració psicopedagògica i fa el traspàs al CDIAP o al CSMIJ, segons l'edat de l'alumne, perquè realitzi el diagnòstic.

En el cas que ja estigui diagnosticat, l'EAP en fa la valoració i en dictamina l'escolarització.

**Alumnes amb diagnòstic:**



En les dues situacions, la derivació pot ser diversa. Un cop valorat el grau d'afectació, les atencions externes que té l'alumne i els recursos del centre on està matriculat, es dictamina si és millor que l'atenció es faci només al CEE, al centre ordinari amb els suports generats al propi centre, o bé és necessari la intervenció del servei de suport per a la inclusió.

**• FASES D'ACTUACIÓ**

Una vegada realitzada la derivació, es comença la intervenció. És molt important en les primeres reunions, que el centre on està matriculat l'alumne entengui i comparteixi que la nostra funció en el moment d'entrar a l'aula, no és substitutòria dels vetlladors o altre personal de suport.

Cal explicar que no és un servei permanent per a tota l'escolarització d'aquell alumne i que la funció és detectar i donar models d'organització d'aula, d'estratègies educatives, de pautes d'intervenció, d'adaptacions de l'espai de les tasques... perquè en un

temps no molt llunyà, el centre per si sol pugui atendre l'alumne amb aquestes problemàtiques.

Sota aquestes premisses, la nostra intervenció l'emmarquem en tres fases.

En la primera fase, el professional del servei de suport entra a l'aula i a altres espais de l'escola per tal de realitzar la observació de com actua l'alumne amb TEA/TC, quina és la relació cap als companys i quina és la relació d'aquests cap a ell.

També s'observa amb qui crea vincles i en quines activitats el nen interactua o es neguiteja. I també s'observa quins elements, activitats, relacions, objectes... li interessen, que posteriorment s'utilitzaran com a motivadors.

Fase 1: CONEIXEMENT
<p>En aquesta primera fase es treballa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traspàs d'informació de l'alumne per part de l'EAP cap als diferents professionals, mestre d'educació especial i professional TEA.</li> <li>• Acordar conjuntament tutor, EAP, professional TEA i mestre d'Educació Especial l'horari d'intervenció i els objectius (recollits al PI).</li> <li>• Observació directa/indirecta de l'alumne.</li> <li>• Coordinació entre tutor, EAP, professional TEA i mestre d'Educació Especial per tal d'analitzar i emmarcar les conductes de l'alumne amb TEA/TC i donar les estratègies d'actuació.</li> <li>• Proposta d'actuació i revisió dels objectius proposats inicialment en el PI.</li> <li>• Col·laborar en l'elaboració conjunta del PI.</li> <li>• Activitats específiques individuals i de grup.</li> </ul> <p>Coordinació trimestral amb els serveis que interactuen: EAP, CDIAP, CSMIJ, pediatria, SEETDIC...</p>

La segona fase té la funció de modelatge. L'objectiu principal és que els mestres i altres especialistes que atenen l'alumne amb TEA/TC vagin incorporant, en l'actuació diària, les estratègies observades que ha realitzat el tècnic del servei de suport. Conjuntament es generen els canvis necessaris, tant en l'espai com en les metodologies, perquè l'aula funcioni tenint en compte la diversitat i per tant, l'alumne amb TEA/TC.

És la fase en que es posa més intensitat, ja que és en el moment on el mestre i especialistes s'enfronten a aplicar les pautes i activitats perquè el nen s'inclogui amb normalitat a l'aula. És evident doncs, que cal anar amb molta cura per no ferir sensibilitats, i promoure els canvis un cop estan consensuats i acceptats per l'escola i la família. L'especialista del nostre suport condueix les propostes, observa els canvis que es generen i assessora en els dubtes i els materials.

També es col·labora en la creació de diferents materials (plafons de comunicació, taules de rutines, pautes d'observació, adaptació defitxes...)

**Fase 2: MODELATGE**

En aquesta segona fase s'ofereix:

- Traspàs de rol. Modelar l'entorn de l'alumne (professors, espai, etc.).
- Observació directa/indirecta de l'alumne i el professorat.
- Seguiment de l'alumne.
- Coordinació del seguiment.
- Participació amb els mestres per tal de crear estratègies comunicatives i materials necessaris.
- Assessorament sobre les diferents metodologies pel tractament d'alumnes amb TEA/TC
- Inclusió de l'alumne a l'entorn pròxim.

Oferta de models, estratègies i eines perquè els professionals puguin aplicar-ho a l'aula.

En la tercera fase proposem el distanciament del servei, el centre on està matriculat l'alumne té les eines necessàries per conèixer el/la nen/a amb TEA/TC, i ja ha incorporat a l'aula els canvis i les estratègies per poder-lo incloure amb el mínim d'angoixes. L'especialista del suport no va al centre cada setmana, tot i que manté la coordinació per ajudar a consolidar els canvis i actuar si es produeixen problemes quan hi hagi situacions noves.

**Fase 3: DISTANCIAMENT**

En aquesta fase s'ofereix:

- Seguiment puntual de l'alumne.
- Coordinació del seguiment.

Intervenció directe quan hi hagi canvis.

La temporalització de les fases i de la intervenció del servei de suport és variable segons cada alumne i cada centre, però la proposta té un inici i un final que es produirà quan el centre ordinari hagi generat el canvis necessaris per a la inclusió.

La personalització de l'educació implica el reconeixement de diferents ritmes d'aprenentatge i de diferents tipus de participació, i no necessàriament, ni només, una atenció individual, sinó que suposa adreçar una mirada més personalitzada envers l'alumne/a i l'entorn, que permeti identificar millor les barreres a l'aprenentatge i la socialització que està afrontant el nen o la nena, concretant i activant la reorganització dels recursos materials, humans, pedagògics i organitzatius per aconseguir la seva millor atenció. La inclusió serà real quan entre tots els agents implicats en l'educació aconseguim actuar tenint en compte la diversitat de l'aula, el nen o la nena passaran a ser un més que també pot avançar segons les seves capacitats i necessitats... com els altres.

**PROTOCOLS DE TREBALL**

Una vegada hem començat a intervenir en les diferents escoles, hem elaborat diferents documents:

- **Observació inicial:** aquesta observació es realitza en diferents dies, diferents aules i diferents tècnics. És una observació que no pretén ser diagnòstica i ens situa en els diferents comportaments que pot tenir l'alumne dependent de cada circumstància, persona o activitat.

L'anàlisi de la observació ens permetrà definir el funcionament d'au-

la, les estratègies, les adaptacions i els motivadors que posteriorment ajudaran a que el mestre de l'aula modifiqui o iniciï per atendre l'alumne sense retirar-lo del context general de funcionament.

Cada apartat està separat per poder fer la mateixa observació en diferents espais o situacions i en diferents dies.

**OBSERVACIÓ INICIAL ALUMNES AMB TEA**

Nom de l'alumne: \_\_\_\_\_

Data de naixement: \_\_\_\_\_

Aula: \_\_\_\_\_

Curs escolar: \_\_\_\_\_

Data de la observació: \_\_\_\_\_

Persona que la realitza: \_\_\_\_\_

Lloc on es realitza: \_\_\_\_\_

**COMPORAMENT SOCIAL**

<b>INTERÈS SOCIAL:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Prefereix estar sol.		
• Mostra afecte als adults referents.		
• Mostra afecte als companys d'aula.		
• Mostra afecte als altres adults		
• Mostra atenció a l'adult referent.		
• Mostra atenció als companys d'aula.		
• Mostra atenció als altres adults.		
• Respon als adults referents.		
• Respon als companys de l'aula.		
• Respon als altres adults.		

<b>INICIATIVES SOCIALS:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Realitza iniciatives socials amb adults referents.		
• Realitza iniciatives socials amb els companys d'aula.		
• Realitza iniciatives socials amb altres adults.		
• Realitza iniciatives socials amb desconeguts.		
<i>En cas afirmatiu:</i>		
• Quantitat:		
• Qualitat:		

<b>CONTACTE OCULAR:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Realitza contacte ocular amb objectes coneguts:		
• Auditius		
• Visuals		
• Tàctils		
• Realitza contacte ocular amb objectes no coneguts:		
• Auditius		
• Visuals		
• Tàctils		



• Realitza contacte ocular amb persones conegudes:		
• Adults referents		
• Companys d'aula		
• Realitza contacte ocular amb persones no conegudes:		
• Altres adults		
• Altres nens		

<b>SEGUIMENT VISUAL:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Realitza contacte ocular amb objectes coneguts:		
• Auditiu		
• Visuals		
• Tàctils		
• Realitza contacte ocular amb objectes no coneguts:		
• Auditiu		
• Visuals		
• Tàctils		
• Realitza contacte ocular amb persones conegudes:		
• Adults referents		
• Companys d'aula		
• Realitza contacte ocular amb persones no conegudes:		
• Altres adults		
• Altres nens		

<b>ATENCIÓ CONJUNTA:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Manté l'atenció conjunta amb l'adult.		
• Manté l'atenció conjunta amb el company.		
• Manté l'atenció conjunta amb l'aula.		

<b>IMITACIÓ:</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Realitza imitació corporal amb l'adult.		
• Realitza imitació corporal amb els companys.		
• Realitza imitació vocal amb l'adult.		
• Realitza imitació vocal amb els companys.		
• Realitza imitació motriu amb l'adult.		
• Realitza imitació motriu amb els companys.		

<b>INVASIÓ DEL PROPÍ ESPAI</b>
Descripció de com viu quan els adults o companys invaeixen el seu espai.

<b>COMPORTAMENT SOCIALMENT INACCEPTABLE:</b>
Descripció dels comportaments socialment inacceptables (erupcions, crits, etc.).

<b>AÏLLAMENT</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
Es mostra aïllat?		
<i>Situacions d'aïllament:</i>		

<b>RUTINES</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Realitza rutines constants durant el dia?		
<i>Descripció de les rutines:</i>		
<i>Intensitat:</i>		
• Realitza rutines a l'hora de realitzar una activitat concreta:		
<i>Descripció de les rutines:</i>		
<i>Intensitat:</i>		

<b>SALUTACIÓ I ACOMIADAMENT</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
Utilitza la paraula "hola" quan arriba als diferents llocs?		
<i>En cas positiu, escriure en quines situacions:</i>		
Utilitza la paraula "adéu" quan marxa dels diferents llocs?		
<i>En cas positiu, escriure en quines situacions:</i>		

<b>RABIETES</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
Al llarg del dia fa alguna rabieta?		
<i>En cas afirmatiu, escriure el tipus de rabieta que realitza i el PERQUÈ creiem que la realitza:</i>		

<b>SOMRIURE</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Somriu a l'adult referent.		
• Somriu als companys d'aula.		
• Somriu als altres adults.		
• Somriu als altres nens.		
• Somriu sol.		
• Somriu quan aconsegueix algun objecte.		
• Somriu quan realitza activitats.		
• Somriu espontàniament.		
<i>En cas afirmatiu escriure les diferents situacions:</i>		

<b>CONTACTE FÍSIC</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
• Accepta que els adults el mirin.		
• Accepta que els nens el mirin.		
• Accepta que els adults li facin petons.		
• Accepta que els nens li facin petons.		
• Accepta que els adults li facin abraçades.		
• Accepta que els nens li facin abraçades.		
• Accepta el contacte físic en general.		
• Mira els adults.		
• Mira els nens.		

• Fa petons als adults.		
• Fa petons als nens.		
• Fa abraçades als adults.		
• Fa abraçades als nens.		
<i>Observacions:</i>		

**COMUNICACIÓ (què fa quan se li dóna un objecte)**

INTENCIÓ COMUNICATIVA	si	no
• Té intenció comunicativa informativa.		
• Té intenció comunicativa persuasiva (convèncer).		
• Té intenció comunicativa apel·lativa (ordenar).		
• Té intenció comunicativa d'advertència (preveure/avisar).		

EINES COMUNICATIVES:	si	no
• Assenyalta els objectes que vol.		
• Emet algun sons.		
• Diu paraules.		
• Utilitza la frase.		

FUNCIÓ COMUNICATIVA	si	no
• Coneix la funció de la comunicació.		
• Demana alguna cosa.		
• Crida l'atenció.		
• Expressa refús.		
• Fa comentaris.		
• Dóna informació.		
• Demana informació.		
• Expressa emocions.		

CONTINGUTS COMUNICATIUS	si	no
• Utilitza el gest.		
• Utilitza el so.		
• Utilitza una sola paraula.		
• Utilitza dues paraules juntes.		
• Utilitza tres paraules juntes.		
• Utilitza la frase.		
• Utilitza el relat.		
• Fa ecolàlies.		
• Fa preguntes.		
• Segueix una conversa.		
• Participa en un diàleg.		

*Observacions:*

COMPRESIÓ	si	no
• Respon al seu nom.		
• Respon al NO o PARA/STOP.		
• Segueix ordres simples.		
• Segueix ordres compostes.		

**EL JOC**

EXPLORACIÓ AMB LES JOGUINES
( tipus de joguina, "possibles obsessions", etc.).

JOC SIMBÒLIC

ROLE-PLAY

JOCS CONJUNTS AMB L'ADULT

JOCS CONJUNTS AMB ALTRES COMPANYS

**HÀBITS OBSERVATS A L'AULA**

ALIMENTACIÓ

VESTIR/DESVESTIR

DESPLAÇAMENT

CONTROL D'ESFÍNTERS

HIGIENE PERSONAL

HÀBITS DEL SON

**CONDUCTES PROBLEMÀTIQUES**

CONDUCTES DISRUPTIVES	si	no
• Fa conductes disruptives a l'aula.		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

AGRESSIONS I AUTOAGRESSIONS	si	no
• S'autoagredeix.		
• Agredeix els companys.		
• Agredeix l'adult.		

*En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:*

ESTEREOTÍPIES	si	no
• Fa estereotípies.		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

PICA	si	no
<i>En cas afirmatiu, intensitat que es dóna i "perquè" es dóna:</i>		

FÒBIES	si	no
• Mostra tenir fòbies.		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

ANGOIXES	si	no
• Mostra angoixa.		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

DESTRUCCIÓ	si	no
• Destrucció d'objectes.		
• Destrucció de treballs propis realitzats.		
• Destrucció de coses dels altres.		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

HIPERSENSIBILITAT	si	no
• Mostra hipersensibilitat lumínica.		
• Mostra hipersensibilitat auditiva.		
• Mostra hipersensibilitat visual (formes concretes, colors...).		
<i>En cas afirmatiu, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

TOLERÀNCIA AL DOLOR
<i>Describeu el grau de tolerància al dolor:</i>

OBSESSIIONS	si	no
• Mostra algun tipus d'obsessió.		
<i>En cas afirmatiu, descriure quines, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

RUTINES	si	no
• Mostra rutines rígides.		
<i>En cas afirmatiu, descriure quines, intensitat i freqüència que es dóna i "perquè" es donen:</i>		

## PREFERÈNCIES

JOGUINES PRÒPIES

## ALTRES JOGUINES

<i>Joguines tàctils:</i>
<i>Joguines visuals:</i>
<i>Joguines auditives:</i>

## ACTIVITATS

--

## ALIMENTS

--

## EVOLUCIÓ SENSORIAL I COGNITIVA

### RESPOSTA QUE TÉ QUAN EL CRIDES

--

### RESPOSTA QUE TÉ QUAN REP ELOGIS

--

### MIRA PERSONES/ANIMALS

--

### MIRA TV/ PANTALLA ORDINADOR

--

### EXPRESSIÓ FACIAL

--

### COMPRENSIÓ HISTÒRIES TV/ ORDINADOR

--

### CONSCIÈNCIA DE PERILL

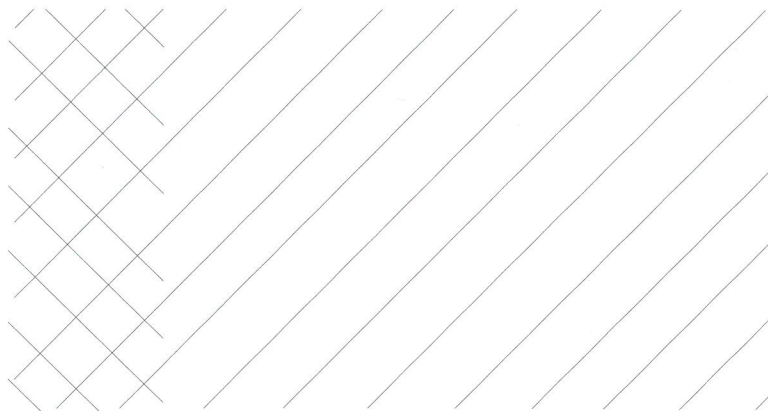
--

### IMAGINACIÓ

--

### INICIATIVA PRÒPIA EN ACTIVITATS

--



• **Pla de treball.**

En el pla de treball, de manera clara i concreta, marquem els acords que es prenen entre els serveis, la família i l'escola. És un document que no ha de ser extens, que en un sol full es concretin objectius, horaris, agents implicats i quines accions es faran per aconseguir els objectius proposats.

És important temporalitzar d'entrada les coordinacions per tal de fer coincidir l'agenda, ja que al treballar amb xarxa i haver diverses persones implicades, normalment és difícil trobar el moment per a les reunions.

Un aspecte important és posar una data de revisió del pla de treball per poder canviar objectius assolits o variar aspectes segons els canvis que es vagin produint.

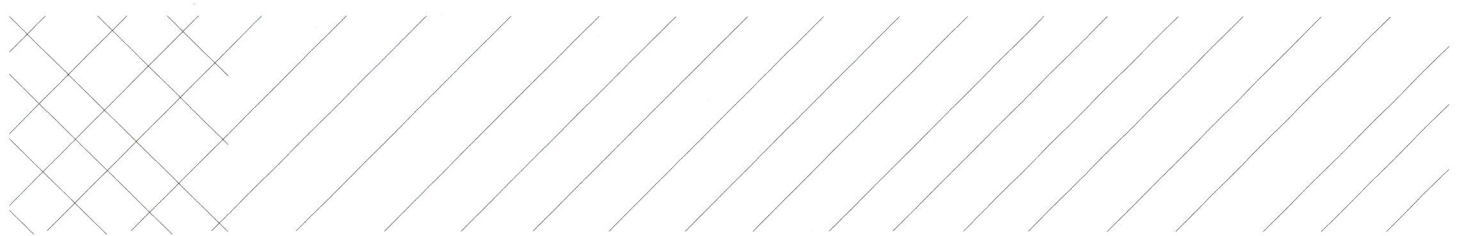
Tenim en compte que la família ha de ser un dels agents implicats i que intervé en el treball i per tant, se l'ha de tenir en compte en algunes de les accions i coordinacions.

El pla de treball s'ha d'incloure en el PI, si aquest està fet.

**PLA DE TREBALL**

<b>CURS:</b>		<b>DATA:</b>		<b>Nº:</b>	
<b>ALUMNE:</b>					
<b>CENTRE:</b>					
<b>HORARI D'ATENCIÓ:</b>					
<b>CURS:</b>					
<b>OBJECTIUS:</b>	<b>ACCIONS:</b>	<b>INTERVENEN:</b>			
<b>COORDINACIONS:</b>	<b>OBJECTIU:</b>	<b>SERVEIS:</b>			
<b>REVISIÓ /AVALUACIÓ:</b>	<b>INDICADORS:</b>	<b>EINES:</b>			
<b>Data:</b>					

**Correspondència amb els autors:** Centre d'educació especial Joan XXII d'Olot i Comarca. E-mail: b7004441@xtec.cat



# CONDUCTES D'EXCLUSIÓ I MALTRACTAMENT ENTRE IGUALS AL PARVULARI

**Jordi Collell Caralt.** Psicopedagog EAP G-10

**Carme Escudé.** Psicopedagoga EAP G-05

## ABSTRACT

This paper is a reflection about the importance of early intervention in the peer rejection behaviours, in order to prevent violence and bullying. Reference is made to an intervention carried on in kindergarden. In this experience, sociometric techniques were used to find pupils at risk, and through systematic observation in the courtyard, we find children involved in aggressive behaviour in the playtime. There is a relationship between the status of "rejected" and involvement in aggressive behavior toward peers.

## RESUMEN

En este artículo se hace una reflexión en torno a la importancia de intervenir tempranamente en las conductas de rechazo entre iguales para prevenir la violencia y el maltrato entre iguales. Se hace referencia a una intervención realizada en una clase de parvulario. En esta experiencia se utilizaron técnicas sociométricas para conocer a los alumnos en situación de riesgo y mediante una observación sistemática en el patio se detectaron los alumnos implicados en conductas agresivas en el juego. Se observa una relación entre la situación de "rechazado" y la implicación en conductas agresivas hacia los iguales.

*Violence does not drop out of the sky. It is a part of a long developmental process that brings in early childhood.*

**Thornberry, T.P**

Hi ha pocs estudis sobre el maltractament entre iguals al parvulari, i els que hi ha són força recents, no gaire més enllà d'una dècada. Les causes d'aquesta escassa atenció són diverses.

D'una banda, les conductes de maltractament a l'etapa de l'Ed. Infantil presenten unes característiques notablement diferents de les que s'observen a final de l'etapa de Primària o a l'inici de la Secundària i no assoleixen la intensitat que s'observa en d'altres etapes, ni en el nombre de casos ni en la gravetat. En aquestes edats les relacions socials que s'estableixen dintre d'un grup són plàstiques i dinàmiques i els rols tot just s'estan començant a definir.

A més, hi ha la tendència a pensar que les conductes agressives que manifesten els nens i nenes d'aquesta etapa són el reflex d'una conducta primària, poc socialitzada, que utilitzen per defensar allò que volen. Per exemple, nens que es barallen per una joguina que no volen compartir o que piquen un altre nen perquè l'ha molestat, l'ha fet enfadar o l'ha fet fora del tobogan...

Tot i que per als adults és difícil d'assumir que aquests comportaments agressius envers els altres infants puguin aparèixer de manera intencionada i injustificada en edats tan primerenques, s'ha observat que algunes formes d'agressió relativament comunes als 18 mesos són motivades per objectius socials o instrumentals. En aquest sentit, algunes investigacions (Caplan, Vespo, Peterson i Hay, 1991) mostren la **naturalesa social del conflicte** en els primers anys de vida. D'altres treballs (Kingston i Prior, 1995) indiquen que als dos o tres anys d'edat en alguns infants poden identificar-se conductes agressives estables, i cap als quatre o cinc anys es poden observar **pautes d'agressió relacional** més consolidades, com per exemple dir a algú que no volen jugar amb ell

o dir a altres nens que no juguin amb algú...

Hem de tenir en compte que les conductes d'agressió en la primera infància són un dels millors predictors de futurs desajustos. Així, convé considerar amb molta prudència els infants de parvulari que presenten conductes agressives i destriar quan es tracta d'encontres o topades puntuals, de caire evolutiu, que formen part de l'aprenentatge de les relacions socials, o quan s'integren en un patró conductual d'agressivitat més consistent, ja que representen un risc important per a l'ajust i el desenvolupament psicossocial posterior.

## EL MALTRACTAMENT ENTRE IGUALS

Algunes conductes agressives poden ser reiterades i sistemàtiques envers determinats alumnes. Aquest fenomen s'ha observat en tots els països on s'ha estudiat. Així per exemple, s'han fet estudis a les llars d'infants de Noruega (Alsaker, 1993), als Estats Units (Kochenderfer i Ladd, 1996) a Suïssa (Alsaker i Valkanover, 2001; Perren i Alsaker, 2006) i també al Regne Unit, Espanya i Itàlia (Monks, Ortega i Torrado, 2003; Ortega i Monks, 2005) entre d'altres.

Els resultats d'aquests i d'altres estudis indiquen que la naturalesa d'aquestes agressions entre nens i nenes a l'etapa infantil presenta diferències importants respecte les que es donen en edats posteriors, especialment pel que fa a l'estabilitat del rol de la víctima, degut a la plasticitat de les relacions socials que mantenen els infants en aquestes edats. Per reforçar aquesta idea Monks C., Ortega R. i Torrado E. (2002) parlen d'agressió injustificada per referir-se a les conductes de maltractament entre iguals que s'esdevenen al parvulari quan, per exemple, un nen o un grup de nens pega, insulta, exclou o amenaça un altre sense motiu.

## L'agressió relacional

Es especialment rellevant fer esment de les **conductes d'exclusió social**, ja que en general solen estar molt menys considerades

que les formes directes d'agressió física o verbal, especialment en l'àmbit de l'educació infantil. Està prou demostrat que les experiències d'aïllament poden tenir conseqüències tant o més greus per al desenvolupament psicossocial que les de maltractament físic i s'ha comprovat que es donen a totes les edats, també al parvulari.

En l'etapa de l'Ed. Infantil aquesta agressió relacional es manifesta en conductes obertes d'exclusió, com (1) apartar un company físicament del grup perquè no jugui, (2) no escoltar-lo, per exemple, tapant-se les orelles, cridant o marxant corrent del lloc, o en d'altres conductes més indirectes com: (3) dir-li que no el deixarà jugar si no fa el que ell vol, o (4) dir a altres nens que no juguin amb ell, etc.

En general, en aquesta etapa, les formes d'agressió física i verbal són objecte de l'atenció del professorat però també cal fer atenció als infants que són exclosos de manera sistemàtica o gairebé sistemàtica ja que:

1. El rebuig primerenc dels companys actua com a estressor social i augmenta la tendència a actuar agressivament (Dodge et al. 2003). Els nens i nenes que no són acceptats pels seus companys solen ser identificats com a irritants o agressius i se situen en una situació de risc de patir posteriors desajustos, trastorns socioemocionals i dificultats d'ajust acadèmic.
2. Les experiències d'aïllament, són precursoras d'experiències posteriors de victimització directa i la baixa acceptació per part dels iguals està associada a problemes psicossocials posteriors (Alsaker, 1993b).
3. La proporció d'alumnes rebutjats és força elevada. Per exemple, un 11,3% en estudis duts a terme en alumnat de primària (Garcia-Bacete, Sureda, Monjas, 2010). El rol es manifesta estable al llarg de l'escolaritat.
4. El rebuig per part dels iguals està estretament vinculat amb una pobra comprensió social i una pobra comprensió de la Teoria de la Ment (Villanueva, Clemente i García-Bacete, 2000).
5. Un 45% dels infants rebutjats ho continua sent després d'un any, mentre que el 30% segueix sent rebutjat quatre o cinc anys més tard, (Coie i Dodge 1983), tot i que aquest percentatge sol ser menor en nens més petits.

#### **Relació entre rebuig per part dels companys i agressivitat**

Les interaccions de l'infant amb els altres, també les que té amb els seus iguals, van configurant la seva comprensió del món. És probable que l'acceptació per part dels iguals afavoreixi en el nen el desenvolupament d'activitats de cooperació i empatia. Si, contràriament, aquestes relacions estan marcades pel rebuig i l'hostilitat, és fàcil que la imatge que l'infant construeixi del seu entorn sigui força negativa.

A mesura que avança l'escolarització, un nen que ha estat exposat reiteradament al rebuig per part dels companys, és fàcil que vagi desenvolupant uns patrons conductuals que retroalimenten aquesta situació i van consolidant el seu estatus de rebutjat. Aquests patrons conductuals poden incloure tant *conductes exter-*

*nalitzants* (respostes impulsives i agressives...), com *conductes internalitzants* (timidesa, inhibició, inseguretat...) i *falta de prosocialitat* (evitació de relacions socials, manca d'habilitats socials...).

L'exclusió social duu a l'individu a veure l'entorn com a amenaçant i poc acollidor. Schultz et al. parlen del *biaix atribucional hostil*. El rebuig dels iguals genera en qui el rep una pobra comprensió social i possiblement un biaix atribucional que el porta a percebre el món com a hostil i als iguals com a dolents, augmentant la possibilitat d'una resposta agressiva. Aquest biaix atribucional es pot avaluar a partir dels quatre anys d'edat.

La vinculació entre agressió i exclusió social no és nova; l'exclusió crònica activa un biaix atribucional que sovint promou respostes agressives. Aquesta vinculació s'ha vist tristament reflectida en violents incidents, els protagonistes dels quals havien patit prèviament un crònic rebuig per part dels seus iguals o d'alguns dels seus companys més propers.

#### **Relació entre rebuig per part dels companys i victimització**

Tot i que la relació entre el rebuig per part dels iguals i la victimització no ha estat tant estudiada com la seva relació amb l'agressivitat, hi ha investigacions prou importants que alerten també d'aquesta vinculació, ja des d'aquestes edats.

Françoise D. Alsaker, (1993b) observa que és altament probable que l'aïllament observat al parvulari sigui precursor d'experiències de maltractament directe (físic i verbal), d'una baixa autoestima important, i que pugui ser determinant en la manera d'afrontar les relacions socials en etapes posteriors. Així, és cabdal intervenir no només en els casos de nens i nenes que agredeixen sinó també en els nens que són rebutjats.

Sonja Perren (2000) troba que les víctimes de maltractament entre iguals tenen un baix estatus social, unes pobres relacions amb els companys i no tenen amics.

Kochenderfer i Ladd (1996) troben que la victimització per part dels iguals pot ser relativament estable per alguns nens a partir dels quatre anys, especialment entre els cinc i sis anys.

#### **AVALUACIÓ DE LES CONDUCTES D'EXCLUSIÓ AL PARVULARI**

Per tot l'exposat anteriorment, sembla clar que els adults hem de posar atenció a les relacions que els alumnes tenen entre ells ja en el parvulari, i avaluar l'estatus social dels alumnes periòdicament i de manera objectiva i sistemàtica.

Per avaluar les relacions entre els alumnes al parvulari, com en d'altres etapes, són útils les tècniques sociomètriques, amb la prudència necessària en la seva interpretació pel que fa a l'estabilitat del rol de la que parlàvem abans.

Dels diversos models de sociograma existents, trobem particularment interessant el que proposen Coie, Dodge i Coppotelli (1982), perquè és força senzill d'aplicar i alhora permet obtenir una informació força útil.

Es tracta de demanar a cada alumne d'un grup classe que anomeni tres companys que li agradin (tries positives) i tres que no li agradin (tries negatives). Aquest sociograma és aplicable a qualsevol edat adequant la pregunta (per exemple al parvulari demanem *amb qui t'agrada/no t'agrada jugar* i a l'ESO demanarem *qui et cau/no et cau bé*). Al parvulari cal aplicar-lo de manera individual i demanant als nens que assenyalin les fotografies dels companys que se'ls presenten en un full mentre l'aplicador anota les respostes.

A partir de les nominacions i considerant significativa una puntuació per sobre de la primera desviació estàndard de la mitja, es classifica els alumnes en les següents categories:

Nominacions positives	Nominacions negatives	Categoria
Moltes	Poques	POPULAR
Poques	Moltes	REBUTJAT
Poques	Poques	IGNORAT
Moltes	Moltes	CONTROVERTIT

Els nens i nenes que segons les nominacions dels companys apareixen en les categories de Rebutjat o Controvertit són els que es troben en major situació de risc de patir desajustos psicossocials posteriors.

## UNA PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

### Descripció d'una experiència

Amb l'objectiu de detectar els alumnes en situació de risc, vam realitzar una experiència amb alumnes d'una classe de P4 durant un matí del mes d'abril.

Per definir l'estatus sociomètric dels alumnes vam utilitzar la versió anteriorment descrita del sociograma, demanant individualment a cada alumne que assenyalessin tres companys de classe amb qui els agradava jugar i tres amb qui no els agradava. La tria es va fer individualment davant d'una làmina amb les fotografies dels nens i nenes tal com s'indica en l'apartat anterior.

Posteriorment vam fer una observació de joc al pati, seguint un protocol d'observació adaptat de Ladd, Price i Hart (1988) (*annex*) en el que observàvem les interaccions entre iguals i les conductes no socials. Per facilitar l'observació vam posar a l'esquena de cada alumne una enganxina amb un número identificatiu.

La hipòtesi que volíem verificar era veure quina relació hi havia entre l'estatus sociomètric i la implicació en conductes agressives i de victimització.

### Resultats

De l'anàlisi del sociograma, d'una classe de 21 alumnes, quatre d'ells van ser nominats pels companys com a *populars* (quatre nenes), dos com a *rebutjats* (un nen i una nena) dos com a *ignorats* (un nen i una nena) i dos com a *controvertits* (dues nenes). La resta d'alumnes (set nens i quatre nenes) no van puntuar significativament en cap d'aquests apartats i es van considerar dins de la mitja.

De l'observació de joc al pati vam constatar:

- Només vam observar algunes conductes d'agressió per part dels dos alumnes identificats com a rebutjats.
- Vam observar la seqüència entre una conducta d'exclusió per part del grup en situació de joc grupal ("*que marxi la Maria...*") i la conducta agressiva subsegüent per part d'aquesta nena rebutjada (li torça els dits a una altra nena més petita que no formava part del grup).
- Vam observar també altres conductes més "de control", "d'empaitar i d'espantar", amb un nivell d'agressivitat més moderat i subtil per part de les dues alumnes definides amb l'estatus social de controvertides.
- Finalment, visualitzem algunes conductes erràtiques i "d'espectador" per part d'altres alumnes sense estatus social definit.

Aquests resultats serien consistents amb altres treballs sobre el tema. Així, en la categoria d'alumnes prosocials hi trobem principalment nenes no implicades en conductes agressives. Quant als rols de major risc d'implicació en conductes agressives hi ha en primer lloc el de rebutjat (coherent amb el vincle agressió / exclusió) i en segon lloc el de controvertit. No hem observat resultats significatius quant als alumnes ignorats.

A partir dels resultats podem concloure la necessitat d'avaluar les relacions que s'estableixen entre els alumnes d'un grup classe mitjançant sociogrames de manera periòdica, al menys un cop cada curs escolar, al llarg de l'escolaritat. A més de les observacions quotidianes del professorat, al parvulari constatem la necessitat de fer observacions de joc lliure de manera sistemàtica per detectar i intervenir en els alumnes en situació de risc d'exclusió social.

Insistim finalment en la necessitat de parar atenció a les conductes d'exclusió en aquestes edats primerenques, pel fet que tenen un paper important en el desenvolupament de l'infant i com a predictores del seu ajustament social posterior.

Hi ha molts autors que ens alerten que, per prevenir la violència, és essencial la intervenció en edats primerenques (Rojas Marcos, Jorge Barudy, Ma. José-Díaz Aguado...). S'ha demostrat que els programes més efectius són aquells que van adreçats als nens entre 4 i 12 anys.

Millorar el clima de classe potenciant la inclusió i el treball cooperatiu, integrar en el currículum l'educació socioemocional, vetllar per l'aplicació d'una disciplina positiva i per una gestió participativa, són elements fonamentals per millorar les relacions interpersonals i haurien de formar part del Projecte de Convivència de cada centre.

### Referències Bibliogràfiques

- Alsaker, F.D. (1993b). Isolement et maltraitance par paires dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, pp 241-260
- Barudy, J. (2010). 1r Congreso Europeo de Resiliencia. Barcelona: UAB 22 octubre.
- Caplan, M.; Vespo, J., Peterson, J., Hay, D.F (1991). Conflict and its resolution in small groups one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, pp 1513-1524.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Coppotelli H. (1982) Dimensions and types of social sta-

CONDUCTES D'EXCLUSIÓ I MALTRACTAMENT ENTRE IGUALS AL PARVULARI

tus : A cross-age perspective *Developmental Psychology* 18 (4) pp 557-570

Coie, J.D., i Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, pp 261-282.

Collell J., Escudé C. (2003). El maltractament entre iguals al parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. *Àmbits de Psicopedagogia*, 7, pp 16-20

Crick, N.R., Casas, J.F. i Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33 (4), pp 579-588.

De Wall, C. Twenge J., Gitter S., Baumeister R. (2009) It's the Thought That Counts: The Role of Hostile Cognition in Shaping Aggressive Responses to Social Exclusion . *Journal of Personality and Social Psychology* vol. 96 (1), pp 45-59

Dodge, K., Landsford, J., Burks, V.E., Bates, J.E, Pettit, G.S., Fontaine, R., Price, J.M. (2003). Peer rejection and social-information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children, *Child Development*, 74 (2) pp 374-393

García-Bacete, J. Sureda, I., Monjas M<sup>a</sup> Inés (2010) El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panoràmica general. *Anales de Psicología* vol. 26, pp 123-136

Hartup, W. W. (1992). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED, pp 345 854.

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 413 073.

Kingston, L., Prior, M. (1995). The Development of Patterns of Stable, Transien, and School-Age Onset Aggressive Behavior in Young Children, *Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (3), pp 261-395.

Kochenderfer, B., i Ladd, G. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment *Child Development* 67, pp 1305-1317.

Perren, S. (2000). Kindergarten Children Involved in Bullying: Social Behavior, peer relationships, and social status (2000). Inaugural dissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern.

Rojas Marcos, Luis (1998). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa-Calpe.

Villanueva, L., Clemente, R. i García-Bacete, F. J. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School, *Social Development*, 9 (3).

Villanueva, L., Sorribes, S., Isert, E., (1997). Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de Educación Infantil. *Jornadas de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I.

**ANNEX**

**Codificació per a l'observació de les interaccions entre iguals al pati (joc lliure)**

(Font: Ladd G., Price J., Hart C. Predicting Preschoolers' Peer Status from Their Playground Behaviors. *Child Development* 1988, **59** 986-992. Traducció i adaptació Collell, J. i Escudé, C.)

a) Interacció amb els iguals	
1. Joc Cooperatiu	Activitat mútua amb els altres no disruptiva
2. Conversa social	Parlar cara a cara de manera independent a l'activitat de joc
3. Discussió	Parla hostil
4. Joc dur	Joc agressiu i activitat quasi agonística
b) Conductes no socials	
5. Joc paral·lel	Juga a prop dels altres però no amb ells
6. Joc solitari	Sol i ocupat en una activitat no disruptiva
7. Espectador	Mirant els altres però sense interactuar
8. Erràtic	Canviant d'una activitat a una altra
9. Desocupat	Sol i sense fer res
10. Altres	Conductes orientades cap al/la mestre/a

**Nota:** L'observador se situa a l'abast de l'oida de l'observat. Observa la seva tasca i la dels seus companys durant 15/20 segons i la codifica en una de les 10 categories indicades. Cada vegada que el nen observat puntuï en una de les 4 conductes definides com a interactives amb els iguals, anotarem també el nom dels companys que semblen estar implicats en la mateixa activitat.

**Exemple de Full de Registre**

Observació de les interaccions entre els iguals al pati (joc lliure)		Joc Cooperatiu	Conversa Social	Discussió	Joc Dur	Joc Paral·lel	Joc Solitari	Espectador	Erràtic	Desocupat	Altres	Observacions (amb qui interactua...)
Nom de l'alumne												
1												
2												
...												
n												



# DE L'EXCEL·LÈNCIA A LES ESCEL·LÈNCIES, UNA MIRADA INCLUSIVA A L'ÈXIT EDUCATIU

**Ester Gonesa, Jordi Domènech, Francesc Ginel, Montse Morcillo**  
INS Marta Mata, Montornès del Vallès

## RESUMEN

La promoción de la excelencia es un pilar de la calidad educativa de cualquier centro. En nuestro centro, varias estrategias organizativas (diversificación curricular, seguimiento tutorial, etc...) pretenden incidir para trabajar la Excelencia de manera inclusiva como objetivo para todo el alumnado. Esto implica el desarrollo de iniciativas y actividades didácticas que favorezcan el diagnóstico y la detección, la atención a la diversidad y la aprender a aprender.

## ABSTRACT

Excellence promotion is a main point of the quality of education in schools. In our school, several strategies (curriculum diversification, tutoring...) have been undertaken in order to work on Excellence as a goal for every student, in an inclusive approach. This implies the development of didactic strategies and activities improving diagnosis and detection, diversity attention and the "learning to learn" competences.

## INTRODUCCIÓ

Darrerament es parla molt d'excel·lència en l'àmbit educatiu (Projecte LEC, Model Europeu de qualitat aplicat a la gestió dels centres educatius, 2006) i el discurs es centra, de vegades, en el model de gestió, en el lideratge, en l'autonomia dels centres i en la seva qualitat associada a bons resultats educatius. Trobem molt vinculada l'excel·lència del centre a l'anàlisi de la seva organització, però més enllà de la interpretació en termes de clients, processos i resultats, hem de ser capaços, com a organització i com a equip de professionals, de trobar el sentit a l'excel·lència des del punt de vista de l'alumne com a individu, al cap i a la fi, destinatari últim de la nostra feina. A l'Institut Marta Mata volem reflexionar sobre el que fem per aconseguir l'excel·lència de cadascun dels alumnes en el nostre model organitzatiu. Oferim una mirada, des de les nostres dificultats i èxits, des de la nostra pràctica educativa diària.

Segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC), *Excel·lent* té dues acepcions comuns principals: 1) Que és eminent en bones qualitats, molt bo en el seu gènere. 2) Qualificació màxima en un examen, en una prova, etc...

Quan des de l'Educació abordem l'excel·lència, ho fem confosos precisament per aquestes dues acepcions: la primera, que posa l'accent en allò que sobresurt respecte els del seu gènere (el que anomenem, col·loquialment, *diversitat per dalt*, i fa referència als alumnes amb altes capacitats); la segona, que posa l'accent en obtenir el màxim possible *davant d'una prova o dificultat* (i que podríem entendre dins el camp educatiu, com a aconseguir que l'alumne/a aprengui *tot el que pot* a partir del que ja sap) (Ausbuel, Novak i Hanesian, 1983).

El primer debat sorgeix quan volem diferenciar entre atenció a la diversitat i excel·lència educativa. Sembla, a primer cop d'ull que quan parlem d'atenció a la diversitat estem atenent la "diversitat per baix", i quan parlem d'Excel·lència, estem parlant de la "diversitat per dalt". Això, per a nosaltres, entra en conflicte amb

el que significa "Escola Inclusiva", on *tots* els alumnes hi tenen cabuda i on les necessitats educatives de *tots* ells responen a les seves condicions personals, socials i afectives, és a dir, a la seva singularitat com a individus únics. En una escola inclusiva *tothom* avança segons les seves possibilitats per tal d'adquirir en el major grau possible, les competències bàsiques que són necessàries per ser, viure i convida.

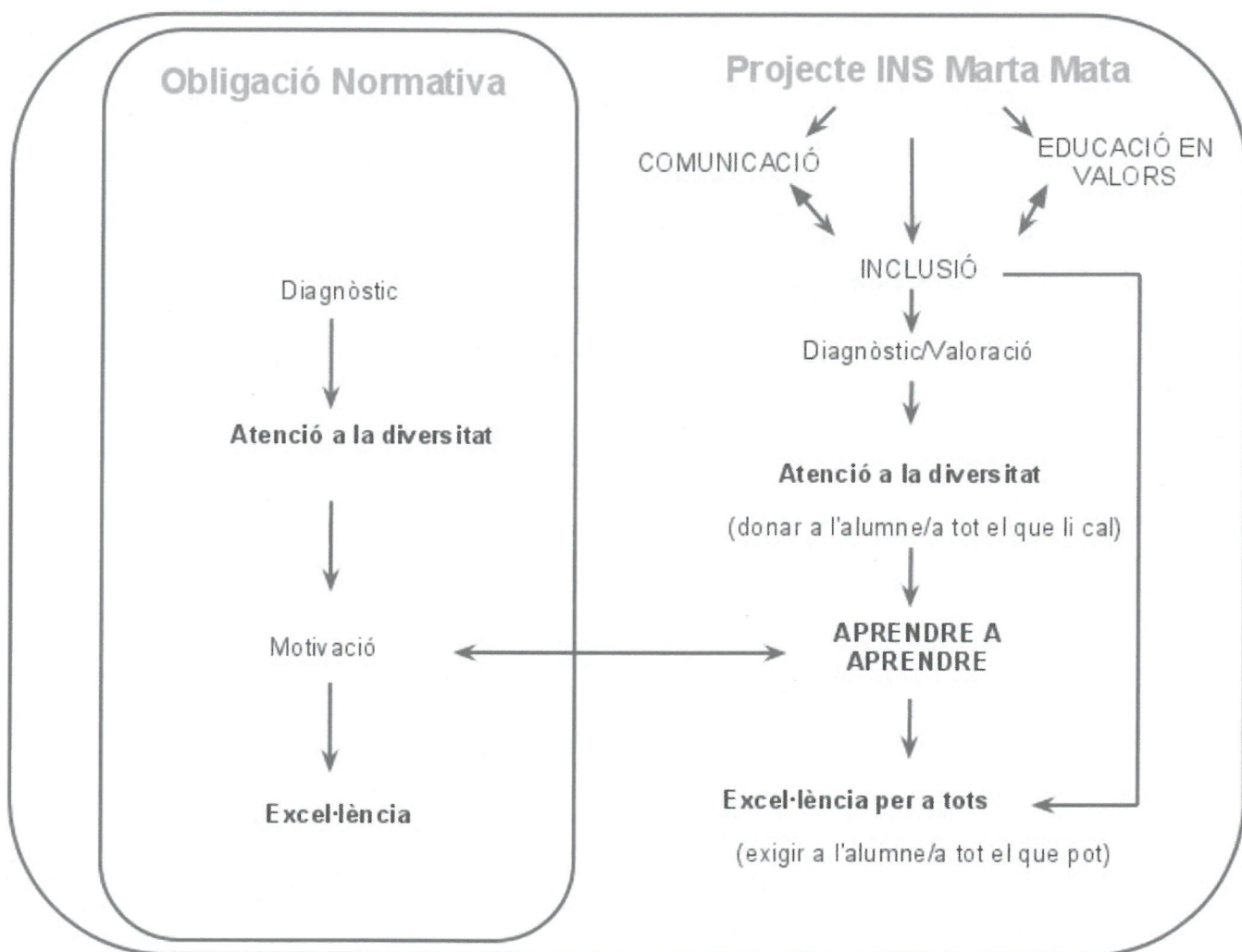
És des d'aquest punt de vista inclusiu que considerem que ***l'excel·lència és exigir a cada alumne tot el que pot, mentre que l'atenció a la diversitat és donar a cada alumne tot el que necessita.*** Així doncs, atenció a la diversitat i excel·lència són dues cares d'una mateixa moneda, on la gran fita, el gran repte, és que ***tothom*** experimenti en major o menor mesura l'èxit escolar.

No parlarem, doncs, de l'excel·lència en singular, sinó de les excel·lències, en plural: perquè n'hi ha moltes. Excel·lència, perquè n'existeix una de pròpia i única per a cada individu; excel·lències, perquè l'excel·lència es manifesta de manera esbiaixada en els diferents àmbits competencials en els quals es desenvolupa cada persona. La teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1983) fa una aportació clara en aquest sentit i estableix un punt comú amb aquesta diversitat d'excel·lències: tots els éssers humans tenim una multiplicitat d'intel·ligències independents entre sí, la combinació de les quals ens fa persones úniques, capaces d'enfocar i resoldre problemes de forma singular, és a dir, de ser competents en diferents graus i maneres. El repte rau en aconseguir desenvolupar al màxim totes les intel·ligències de cada alumne (excel·lències).

En la relació entre l'excel·lència i l'atenció a la diversitat encara ens falten alguns elements: necessitem saber, abans, què pot donar i què necessita cada alumne (***diagnòstic, detecció i valoració***), però també hem d'aconseguir que interioritzem les pautes i actituds (***aprendre a aprendre***) per a recórrer aquest camí entre el que ell pot fer (conscient de les pròpies capacitats), el que li donem (que li

suposi un repte i generi esforç i curiositat) i el que li demanem (que autoreguli el propi procés d'aprendre per aconseguir-ho).

La interrelació entre tots aquests elements i la seva projecció particular en el nostre centre queda representada mitjançant la Figura 1.



(Figura 1.- En el quadre s'especifica el que és preescriptiu per normativa i la concreció des del nostre projecte de centre.)

En aquest article presentem algunes mesures organitzatives i de gestió de l'èxit acadèmic que ja estem aplicant, les analitzem des dels quatre nodes fonamentals (Diagnòstic, Atenció a la Diversitat, Aprendre a aprendre i Excel·lència) i en discutim l'eficàcia i les alternatives.

La nostra no és només una aportació d'estratègies en excel·lència. El que pretenem és oferir una nova mirada sobre aquestes estratègies, i mirant-nos ens descobrim treballant sobre les excel·lències, en plural.

#### L'ORGANITZACIÓ DE CENTRE: UNA BASTIDA PER A LA GESTIÓ DE LES EXCEL·LÈNCIES

Tal i com esmentàvem a l'inici, l'excel·lència educativa d'un centre es troba vinculada totalment a la seva organització, és per això que l'excel·lència no es pot aconseguir només fent bé la nostra feina dins l'aula, o pensant en els alumnes que tenen més capacitats. L'excel·lència demana un context organitzatiu determinat

que la faci possible, que afavoreixi espais per a compartir i generar estratègies entre l'equip de professionals.

Al nostre centre s'imparteix la ESO des de fa 5 anys i, des dels seus inicis, disposa també d'una unitat i mitja de suport a l'educació especial (USEE) que atén l'alumnat de 1r a 4t d'ESO.

Els pilars del nostre projecte educatiu innovador es basen en la comunicació, l'educació en valors i la inclusió. *Pretenem fomentar en tot l'alumnat el desenvolupament de les competències que creiem bàsiques per a una societat del segle XXI, i això en un marc de diversitat on hi ha de cabre tothom, on tothom ha de ser respectat i tothom hi ha de poder fer alguna aportació d'acord amb les seves possibilitats* (Ramon Coma, Projecte Educatiu de l'Institut Marta Mata). Volem potenciar aprenentatges pràctics i funcionals, projectes d'aprenentatge/servei i, tot això, amb les TAC com a eix transversal.

Aquestes idees queden recollides en diferents plans i projectes que s'estan desenvolupant:

- El Pla d'Autonomia de Centre (PAC), amb un equip impulsor d'activitats i projectes pedagògics concrets, que ens permet dissenyar i desenvolupar una organització que s'ajusta a les nostres necessitats i interessos seguint els principis del nostre projecte educatiu.

- El Pla de Qualitat (avaluació de processos).

- El Projecte d'Innovació en Inclusió Educativa.

- El Projecte d'Innovació en Mitjans Audiovisuals.

- El Projecte d'Aula Oberta (Projecte CIM: Comunicació i Inclusió Montornès).

- El Projecte Competències Bàsiques: formem part de la Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Educació.

- La dinàmica **d'autoformació de centre**, en què:

- Hem encetat un treball transversal de la competència comunicativa, lingüística i audiovisual.
- Hem posat en comú el significat de la competència d'aprendre a aprendre i hem compartit algunes estratègies.
- Estem elaborant unitats didàctiques competencials de cada matèria.

Considerant que la inclusió és per a nosaltres l'escenari i la voluntat que determina les nostres actuacions, tenim els alumnes distribuïts en grups heterogenis el 85 % del temps (matèries comunes i desdoblaments) i el 15 % restant en grups homogenis (Taller de Competència Lectora TCL, Taller de Competència Matemàtica TCM, algunes matèries optatives, matemàtiques de 4t ESO). L'alumnat USEE de primer cicle s'atén  $\frac{2}{3}$  del seu horari dins les aules ordinàries i la resta com a grup específic, mentre que a segon cicle la relació és del 50 % de l'horari a l'aula ordinària i a l'aula USEE es fa un treball que s'acosta al que seria un treball per projectes.

La trentena llarga de persones que formen el claustre s'organitza en dos equips docents (ED), un per al primer primer cicle (1r i 2n ESO) i un altre per al segon cicle (3r i 4t ESO), que es reuneixen setmanalment. També setmanalment es troben els membres dels quatre àmbits curriculars que hem constituït: de **Lletres** (català, castellà i anglès), de **Ciències** (naturals, socials, matemàtiques), d'**Orientació** (psicopedagogia i educadores) i d'**Expressió i Enginy** (tecnologia, música, visual i plàstica i educ. física).

Les reunions setmanals del Pla d'Acció Tutorial (PAT) concentren els tutors de cada cicle. Les reunions setmanals d'ED i PAT són una oportunitat per a contrastar valoracions sobre cada alumne/a concret i sobre la dinàmica de cada grup i fer-ne el seguiment.

Altres reunions cabdals amb serveis externs són les de Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) i la Comissió Social (CS).

Mitjançant aquesta estructura, podem prioritzar tres aspectes organitzatius que considerem fonamentals per a la coordinació pe-

dagògica:

- el seguiment individualitzat de tots els alumnes ( ED, PAT, CAD, CS ),
- la transversalitat en el treball curricular i per competències,
- la coordinació tant vertical com horitzontal.

Com veurem, aquesta xarxa organitzativa esdevé l'element clau per a coordinar les tasques que comporten cadascun dels nodes de l'esquema d'excel·lència que hem exposat al principi.

### **LA DETECCIÓ/DIAGNÒSTIC ENS PERMET VALORAR LES NECESSITATS EDUCATIVES DE CADA ALUMNE**

Per diagnòstic/detecció entenem el procés que permet determinar i valorar des d'un punt de vista psicopedagògic quines són les capacitats (excel·lència) i les necessitats (atenció a la diversitat) de cadascun dels alumnes.

Un primer grup d'actuacions són aquelles on es recull tot tipus d'informació acadèmica de l'alumnat, provinent de l'avaluació contínua. En les matèries comunes, i, de manera molt específica, al Divermat i al TCL (que es comenten més endavant), es duen a terme proves d'avaluació inicial. La visió que donen aquestes proves es complementa amb les qualificacions i comentaris d'avaluació durant el curs o la recollida de resultats de cursos anteriors. Això permet fer els agrupaments del TCM, del TCL o els de les Matemàtiques de 4t, i també ens serveix per triar els alumnes del projecte d'intercanvi lingüístic Holland Exchange, que es comenten més endavant. La coordinació amb les escoles de primària d'on prové l'alumnat i la realització de proves externes, com les proves diagnòstiques de competències bàsiques que ha realitzat enguany l'alumnat de 3r ESO, són altres elements molt valuosos de detecció que utilitza el centre. L'EAP com a servei extern també col·labora en la valoració psicopedagògica dels alumnes amb NEE detectats.

*El Divermat és un sistema d'aprenentatge de les matemàtiques dins l'aula, basat en una metodologia grupal amb incidència individualitzada. Constitueix una estratègia per atendre la diversitat, ja que mitjançant proves inicials es diagnostica el nivell de cada alumne, es fan agrupaments homogenis i cada grup avança d'acord amb el seu ritme i possibilitats a través del treball grupal. Els alumnes coneixen els objectius i s'han de planificar i autoregular al llarg de tot el procés per aconseguir-los (incidint en la competència d'aprendre a aprendre). La gradació d'activitats i continguts i les possibilitats d'ampliació i reforç que permet el material didàctic, són una forma òptima d'incidir en l'excel·lència.*

Un segon grup d'estratègies es basa en l'observació directa a l'aula, en les valoracions compartides dels alumnes en els Equips Docents i en l'ús de les anotacions i del *quadern de seguiment tutorial* que cada tutor va elaborant. Això permet detectar i conèixer en profunditat les característiques socials, personals i afectives de tots els alumnes, de manera que es pot incidir vers l'excel·lència d'aquells susceptibles de participar en projectes que desenvolupin les seves competències personals, com ara Joves-Guia, monitors esportius, delegats, membres del Consell Escolar, que es comenten més endavant. Per a incrementar l'eficàcia d'aquests tipus d'estratègies, l'INS enguany ha destinat una hora setmanal de suport del psicopedagog per a cada nivell i grup que complementa la tasca de tutoria tant individual com grupal. El psicopedagog present a l'hora de tutoria de cadascun dels grups permet recollir observacions de tots els alumnes.

Un tercer grup d'estratègies fa referència a les iniciatives d'auto-avaluació del centre. L'ús de qüestionaris objectius de valoració com l'anàlisi SAIL, l'Índex per a la Inclusió, i enquestes internes ens permeten obtenir informació sobre necessitats de l'alumnat i eficàcia de la nostra organització i gestió de centre envers els resultats d'aquest alumnat.

*L'anàlisi SAIL és un anàlisi que es duu a terme en el marc d'un projecte Europeu Comenius en el qual participen diversos organismes d'Europa i que té per objectiu l'anàlisi extern sobre els processos d'avaluació de l'alumnat. Les informacions que s'obtenen d'enquestes realitzades a l'alumnat, professorat i direcció, han permès detectar punts forts i febles del funcionament del centre pel que fa a l'avaluació.*

La informació recollida mitjançant els tres grups d'estratègies és contrastada i avaluada a les reunions d'Equip Directiu, de Caps d'Àmbit, de coordinació pedagògica, d'equip docent i de PAT. D'aquí se'n deriven les necessitats individuals i grupals i es proposen mesures per atendre-les, des de la filosofia inclusiva del centre. Així doncs, la detecció és només un primer pas: quan ja sabem què necessita l'alumnat, hem d'articular actuacions individualitzades d'atenció a la diversitat dirigides a cobrir aquestes necessitats.

#### **L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT VOL RESPONDRE A TOTES LES NECESSITATS EDUCATIVES DE TOT L'ALUMNAT**

Per atenció a la diversitat, en el marc del nostre esquema de promoció de l'excel·lència, entenem les mesures orientades a satisfer les necessitats educatives detectades en l'alumnat. Al centre hem realitzat un treball continuat i intens per a l'atenció a la diversitat en el marc de l'excel·lència (Carné, M. i Coma, R., 2009).

Aquestes mesures solen proposar-se i consensuar-se a les reunions d'ED i Àmbit, i es divideixen en dues tipologies: les orientades

a la gestió de l'aula i les orientades al currículum, des de la metodologia i les programacions.

Entre les orientades a la gestió de l'aula destaquen l'organització de grups/desdoblaments homogenis separats per nivells en determinades matèries, ja sigui en aules separades (com ara TCM, TCL, Matemàtiques de 4 ESO, Anglès) o en petits grups dins la mateixa aula (Divermat). En aquest sentit, l'activitat de les USEE del centre són una eina imprescindible per promoure aquells aprenentatges més instrumentals amb l'alumnat que presenta més dificultats.

*TCM (Taller de Competència Matemàtica) i TCL (Taller de Competència Lectora) són dues matèries pròpies del centre que s'ofereixen a l'alumnat de primer i segon d'ESO, agrupats per nivells, i pretenen mobilitzar els recursos de competència lectora i matemàtica de l'alumnat, ambdós aspectes instrumentals bàsics. La ràtio de cada grup és de 15 - 17 alumnes amb un nivell homogeni. La detecció usada per als agrupaments es basa, per una banda, en les proves ACL de competència lectora i també proves de velocitat lectora i, per altra banda, en les qualificacions de matemàtiques obtingudes per l'alumnat l'any anterior.*

És important tenir present que al llarg del curs i al llarg del currículum, les necessitats de l'alumnat varien, i per això és imprescindible que en l'avaluació contínua es mantinguin actius els processos de detecció que permetin, si és necessari, reformular l'atenció a les necessitats de l'alumnat. Segons això, en algunes matèries, l'alumnat pot canviar de grup al mateix ritme que canvien les seves necessitats.

En la gestió de l'aula també hi participa la ràtio d'alumnes, que disminueix en aquells grups amb més necessitats (TCM, TCL).

Tot i la utilitat de la constitució de grups homogenis, la filosofia inclusiva del centre necessita que una part important de l'itinerari educatiu es faci en grups heterogenis, on es procura donar l'atenció a la diversitat necessària mitjançant professors de suport a l'aula.

Aquesta estratègia és complementada amb el suport que es donen els alumnes entre si, que s'ha vertebrat amb el projecte Joves Guia i la introducció progressiva a les aules de la metodologia de treball cooperatiu.

*El model de convivència acadèmica dels Joves Guia té per protagonista l'alumnat. Segons el model, els alumnes amb difícil-*

*tats, ja siguin acadèmiques o socials, són guiats per altres alumnes (Guies) sobretot dins de l'aula. Tant l'alumnat guia com el guiat reben una formació específica de la regidoria de Joventut del Municipi, que juntament amb l'experiència col·laboradora els beneficia a nivell de competències personals.*

Pel que fa a les estratègies orientades al currículum, destaquem l'adaptació dels continguts i la diversificació d'activitats i criteris d'avaluació, els quals es recullen en les adaptacions curriculars i els PI i la proposta d'activitats i projectes que suposin un repte per a l'alumnat de manera adequada a les seves capacitats (Divermat, Holland Exchange, projecte CIM). Ambdós són elements clau sense els quals no és possible una excel·lència per a tothom.

*El Holland Exchange és un intercanvi amb alumnes holandesos de l'escola De Nassau que l'INS ha iniciat aquest any. Els participants en aquest intercanvi han estat els alumnes de 3r i 4t amb la nota més alta d'anglès en el curs anterior, o en cas d'empat la nota mitjana de les matèries lingüístiques, tenint en compte que el número de places és limitat. Els objectius són potenciar la competència lingüística en anglès, promoure el coneixement d'altres cultures, opinar sobre fenòmens actuals relacionats amb la societat que es visita, valorar les característiques del tipus de vida quotidiana (àpats, feina, costums, hàbits), comparar aspectes de la ciutat de Breda amb Montornès, i utilitzar l'anglès de forma significativa organitzant i elaborant un projecte.*

*El projecte CIM és una estratègia organitzativa per atendre la diversitat de determinats alumnes de 3r i 4t d'ESO amb l'objectiu que assoleixin l'èxit escolar i una més gran satisfacció personal. La finalitat principal del projecte és que els alumnes s'integrin en el sistema educatiu i adquireixin les competències bàsiques.*

*La detecció del perfil d'alumnes és bàsica. L'organització i el funcionament és el d'una Aula ober-*

*ta, que combina el treball acadèmic o curricular amb estades en el món laboral, amb finalitat pre-professionalitzadora. L'experiència vincula l'aprenentatge escolar amb els contextos reals del món laboral, la qual cosa resulta molt motivadora pels nostres adolescents i en molts dels casos els permet experimentar l'èxit personal.*

## **APRENDRE A APRENDRE, UNA ETAPA IMPRESCINDIBLE ENTRE VOLER I PODER**

Voler fer, poder fer, saber fer. Voler és un pas necessari. No serveix per a res que detectem acuradament les necessitats i potencialitats de l'alumnat si no el dotem de les estratègies d'aprenentatge i actituds necessàries per arribar a assolir aquest potencial. I per això ens cal que l'alumnat estigui implicat de manera creativa en el seu procés d'aprenentatge, s'hi identifiqui i es senti valorat i realitzat a través seu. Només desenvolupant a fons la Competència d'Aprenere a Aprenere podem aconseguir que l'alumnat tingui l'autonomia i la motivació suficients per a oferir tot el que pot.

La **implicació** de l'alumnat només es pot aconseguir si se'n fomenta l'autoregulació i l'autoavaluació. Participar en l'establiment dels objectius acadèmics i les estratègies per a assolir-los són una via que hem promogut en diverses activitats que expliquem més detalladament en aquest article (Full d'Objectius i Bases d'Orientació, Divermat...).

*El Full d'Objectius és un formulari que es duu a terme en totes les matèries per a cada unitat, on l'alumnat inscriu i autoavalua els objectius pactats amb el professorat al principi de la unitat. Persegueix la implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i l'autoavaluació.*

*L'ús de bases d'Orientació està descrit a la bibliografia com una estratègia d'implicació que consisteix en construir conjuntament amb l'alumne els criteris d'avaluació d'una activitat i/o procés d'aprenentatge concret (Calvet, 2003), darrerament estem començant a implementar-ne el seu ús en alguns grups i matèries.*

Que hi hagi una **valoració constant, compartida i immediata** dels progressos i esforços de l'alumnat és essencial. Generar expectatives positives envers les possibilitats de tot l'alumnat i transmetre-les-hi, també. Al centre portem a terme diverses ac-

tuacions amb l'objectiu de valorar positivament les capacitats i les potencialitats dels alumnes (Full de Seguiment, tutoria individual, entrevistes presencials amb la família d'entrega de notes per Nadal i final de curs, orientació postobligatòria 4t d'ESO durant un trimestre sencer).

*Un dels aspectes que prioritza el centre és l'entrega de notes (Nadal i juny) mitjançant una entrevista personalitzada amb la família i el noi o noia, la qual cosa permet fer un seguiment més proper del procés d'aprenentatge de l'alumne juntament amb els pares. El Full de Seguiment és un document que custodia l'alumne i on, prèviament, amb el tutor, s'han concretat uns objectius a assolir durant la setmana. L'alumne és l'encarregat de fer valorar al professor, al final de cada sessió, l'assoliment dels objectius. D'aquesta manera l'alumne és conscient del seus progressos de forma immediata i se'l condueix cap a la pròpia autonomia.*

Que el que aprenem sigui útil i que sigui conegut i valorat pel nostre entorn és, segur, un altre element de motivació per l'alumnat. En el marc del nostre Projecte de Comunicació es promou que, de les activitats realitzades en les diferents matèries curriculars comunes, en resultin articles i materials que, després, es publicaran en els mitjans de comunicació del centre (revista, web, canal TV intern...).

També en aquest sentit, el foment de la participació dins i fora del centre en tasques que impliquin el treball en els valors: compromís, responsabilitat, solidaritat, autosuperació ha resultat ésser un potenciador de la motivació (delegats, joves-guia, Holland Exchange, activitats esportives de monitoratge, activitats esportives extraescolars del centre, consell escolar, proves anglès, jornada de portes obertes, revista digital).

Un dels elements a destacar a l'hora d'impulsar les activitats esportives extraescolars, és l'èmfasi en el treball de desenvolupament de la millora de l'autonomia personal del propi alumne que hi participa, elements claus en la motivació. Aquest protagonisme de l'alumne d'una banda permet treballar la iniciativa i d'altra banda obre una porta a la integració. El treball en les activitats extraescolars permet projectar l'aprenentatge de l'alumne fora del centre.

La metodologia de treball per projectes, amb activitats realitzades dins i fora de l'aula (a la masia Can Sala) ha resultat un treball amb un gran potencial motivador per l'alumnat de la USEE de segon cicle.

*El Projecte Can Sala és en realitat un treball transversal a partir de centres d'interès que globalitzen*

*continguts de diferents matèries, en el qual l'alumnat treballa a partir d'encàrrecs, de problemes per tal d'aprendre mentre fa. Les activitats externes (una tarda setmanal) es duen a terme en una masia situada molt a prop de l'INS. S'han fet projectes sobre els animals, sobre la verema, la recollida d'olives i actualment s'està treballant un projecte d'equinoteràpia amb els cavalls i ponis.*

Un altre projecte que incideixen directament sobre la motivació i la implicació d'un perfil concret del nostre alumnat i l'apropa al món extern és el Projecte d'Aula oberta (Projecte CIM), explicat anteriorment.

La **creativitat** és un valor irrenunciable, ja que permet que l'alumnat es reconegui en els resultats de les seves activitats. En aquest sentit, és important la tasca que es duu a terme en diverses matèries al centre: projectes de cases a tecnologia, VIP, web i revista digitals, enfoc, rutes literàries, festes del centre i premis reconeguts. Aquesta **identificació** amb el que es fa s'aconsegueix també fomentant la lectura de llibres de temàtica juvenil (TCL, USEE 2) o proposant activitats creatives construïdes des de la visió i interessos personals de l'alumne (cal·ligrames català, poesies visuals cooperatives amb el movie maker).

*La creació de cal·ligrames s'ha portat a terme enguany a la classe de català de 4t. A partir del modelatge de la professora creant i compartint amb tot l'alumnat un cal·ligrama propi, els alumnes van construir cal·ligrames personals que van exposar a classe i es van comentar. Cal dir que aquesta no era una tasca obligatòria, tot i que hi va participar la totalitat del grup, amb tota la seva diversitat. De forma cooperativa i amb la participació en petits grups de tot l'alumnat de 1r i 2n d'ESO, en els quals cadascú tenia un encàrrec (crear el poema, buscar les imatges, buscar la música, enregistrar la veu i editar el film), es van elaborar poemes visuals de creació pròpia amb el programa movie maker, que varen ser visionats a la festa de Sant Jordi.*

## **CONCLUSIONS: L'EXCEL·LÈNCIA S'OBTÉ SI USEM CRITERIS D'AVALUACIÓ COHERENTS I TOTS HI PARTICIPEM**

L'excel·lència no és demanar impossibles a l'alumnat. És no renun-

ciar a allò que l'alumnat pot donar. És per això que l'establiment de criteris d'avaluació adaptats a les potencialitats de l'alumnat és un pas necessari en el foment de l'excel·lència. Aquesta graduació dels criteris d'avaluació es duu a terme mitjançant les adaptacions curriculars i els PI, que s'elaboren de forma conjunta i consensuada entre tot l'Equip Docent, promovent una anàlisi profunda de cada cas (Carné, Coma i Pratdesaba - 2010).

*Cal tenir present que graduar de manera precisa el nivell d'excel·lència per a cada alumne és un punt crític: si exigim a l'alumne més del que pot, l'estem abocant al fracàs; si li exigim menys del que pot, tampoc podem parlar d'èxit educatiu.*

La reflexió sobre l'excel·lència en el nostre centre ens ha permès detectar punts del sistema on podem intervenir per a millorar, mitjançant la participació compromesa de tres actors: les famílies, l'organització de centre i el professorat.

**Les famílies** poden oferir un suport molt valuós pel que fa a la motivació. De l'anàlisi SAIL al que s'ha sotmès l'escola se n'extreu que l'alumnat no incorpora la filosofia d'excel·lència de "fer tot el que pot". Gran part de l'alumnat assumeix que suspendre 3, 5, o 8 assignatures és quelcom sense cap transcendència en la seva vida diària i això dificulta enormement la motivació. Establir un diàleg família-escola sobre la importància de la motivació des de la família i fer un anàlisi de les fonts de motivació de l'alumnat podrien ésser camins de foment de l'excel·lència. Els resultats de l'enquesta "Millorem" realitzada aquest curs a partir d'un estudi amb una mostra de 12.224 alumnes de 1r a 4t d'ESO de la comarca del Vallès (Argent, T., 2011), també recolzen aquesta idea.

Continuar treballant en oferir a l'alumnat més capacitat un nivell suficient és un esforç que ja hem començat amb matèries com TCM, TCL, el projecte Holland Exchange, i que són també font de motivació de l'alumnat.

La posada en marxa de totes aquestes mesures d'**organització de centre** analitzades, revisades i millorades constantment, ha estat una tasca ingent que s'ha dut a terme en un temps molt ràpid, donada la recent creació del centre, però també gràcies a l'empenta d'uns quants professionals, estables en el centre des dels seus inicis, que van creure i és van il·lusionar en aquest model d'institut i han estat i continuen estant el motor per liderar i tirar endavant molts dels seus projectes.

Estem molt satisfets dels mecanismes creats, que poden encara créixer en dos sentits. Per una banda, creiem que és important treballar en la detecció de necessitats especials entre l'alumnat d'altas capacitats i l'elaboració de PI per aquests alumnes. Això permetria evitar les situacions en què part de l'alumnat duu a terme, amb un esperit rutinari, activitats els processos de les quals ja tenen assolits (com ara l'elaboració de dossiers o informes) i trobar maneres d'enriquir aquestes activitats o substituir-les per

altres més complexes en aquell alumnat que ho necessiti.

*Els alumnes que s'esforcen i entre aquests els que aprofiten les seves bones capacitats han de veure que se'ls valora l'esforç i se'ls promociiona la creativitat i la innovació. Això és primordial per motivar-los i perquè, alhora, siguin motor de motivació pels altres.*

Per altra banda, l'avaluació de l'alumnat en funció de paràmetres competencials pot ésser una empenta per a la promoció de l'excel·lència. Des del centre s'han desenvolupat anàlisis per a incidir en l'organització del treball per competències (Pratdesaba, N. 2010). Incloure indicadors competencials en l'avaluació de l'alumnat que es duu a terme des de les matèries ens permetria detectar de manera contínua i final com està un alumne de cadascuna de les competències bàsiques i graduar millor les necessitats individuals i grupals, no a nivell de matèries, sinó a nivell de competències. Respondre a aquestes necessitats des de les programacions de les diferents matèries o des de l'oferta d'optatives seria una forma àgil i eficaç de fer atenció a la diversitat i d'incorporar el professorat en la promoció de l'excel·lència. En aquest sentit, creiem que el Projecte d'Autonomia de Centre que estem desenvolupant pot ésser una eina molt útil per a poder respondre a les necessitats de l'alumnat des de l'oferta de matèries.

El canvi sovintejat de plantilla del professorat és una dificultat afegida per als centres que desenvolupen una aposta per a l'excel·lència a través de l'organització de centre, ja que implica una reconstrucció constant de la manera de fer i un alentiment dels ritmes d'aplicació i anàlisi de les estratègies.

També de l'anàlisi SAIL hem pogut extreure que l'actuació del **professorat** pot incidir de forma molt important en l'excel·lència mitjançant l'ús intensiu del Full d'Objectius i una comunicació més clara i eficaç dels criteris d'avaluació amb l'alumnat. L'ús de Bases d'Orientació que hem iniciat pot ésser un primer pas per a començar a aplicar de manera esporàdica i experimental les Rúbriques en algunes activitats.

*Les rúbriques són bases d'orientació que inclouen criteris d'avaluació estandaritzats i estableixen diferents nivells d'assoliment d'una activitat. La seva construcció de manera pactada amb l'alumnat, a més de fomentar la seva implicació, és una garantia que l'alumnat entén què se li demana, quelcom que massa sovint donem per suposat.*

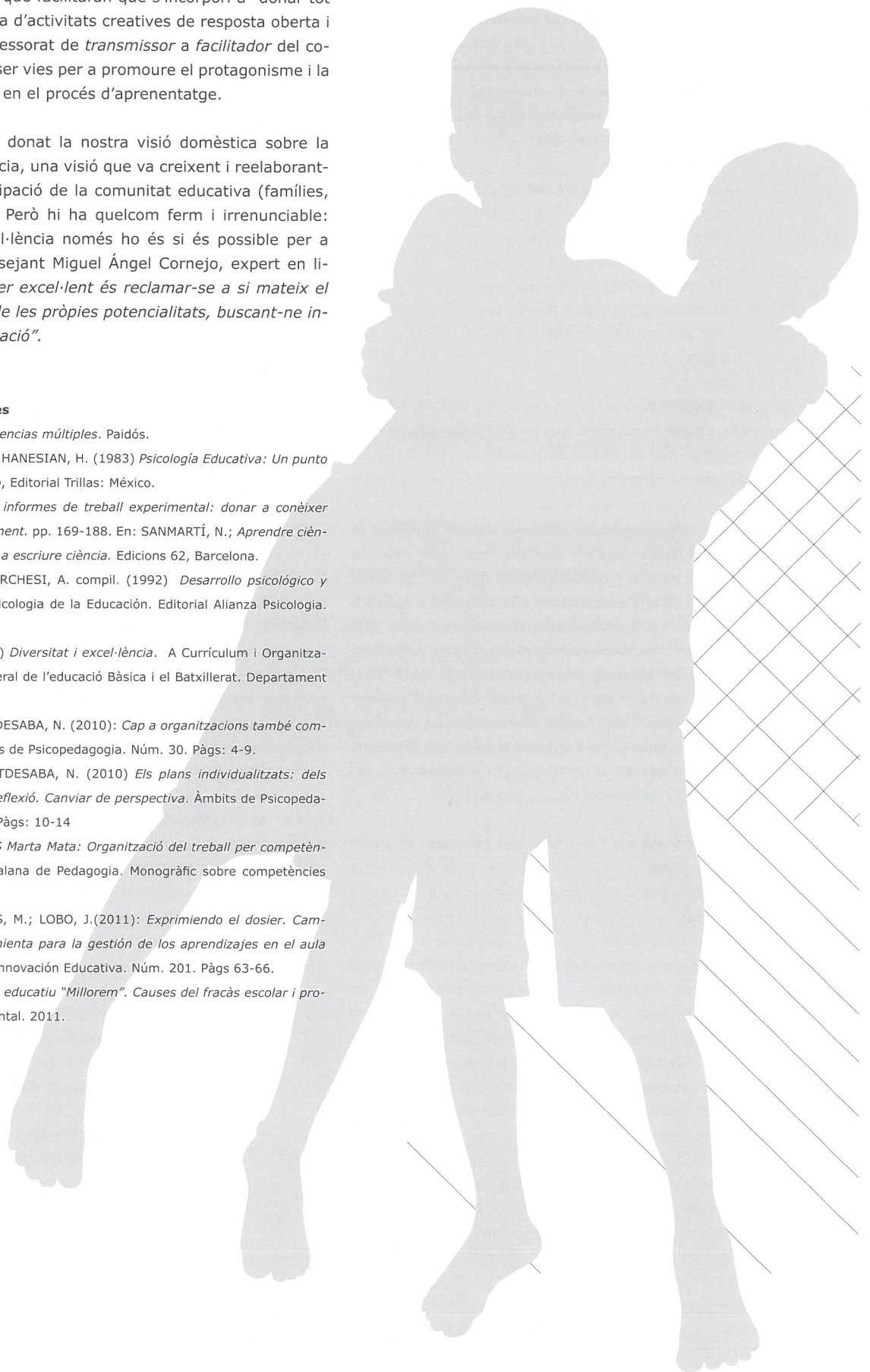
L'aplicació d'estratègies de modelatge, d'exemplificació dels processos per a fer les coses, és també una eina útil i necessària que té el professorat per a comunicar a l'alumnat les estratègies

d'aprendre a aprendre que facilitaran que s'incorpori a "donar tot el que pot". La proposta d'activitats creatives de resposta oberta i el canvi de rol del professorat de *transmissor* a *facilitador* del coneixement haurien de ser vies per a promoure el protagonisme i la motivació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

En aquest article hem donat la nostra visió domèstica sobre la promoció de l'excel·lència, una visió que va creixent i reelaborant-se mitjançant la participació de la comunitat educativa (famílies, alumnat, professorat). Però hi ha quelcom ferm i irrenunciable: la convicció que l'excel·lència només ho és si és possible per a tothom, i que, parafrasejant Miguel Ángel Cornejo, expert en lideratge i coaching: "*Ser excel·lent és reclamar-se a si mateix el desenvolupament ple de les pròpies potencialitats, buscant-ne incansablement la realització*".

#### Referències Bibliogràfiques

- GARDNER, H. (1983). *Inteligències múltiples*. Paidós.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK J.D.; HANESIAN, H. (1983) *Psicologia Educativa: Un punto de vista cognitivo*, Editorial Trillas: México.
- CALVET, M. (2003) *Elaborar informes de treball experimental: donar a conèixer l'acció i el pensament*. pp. 169-188. En: SANMARTÍ, N.; *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència*. Edicions 62, Barcelona.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. compil. (1992) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicología. Madrid.
- CARNÉ, M.; COMA, R. (2009) *Diversitat i excel·lència*. A Currículum i Organització. Direcció general de l'educació Bàsica i el Batxillerat. Departament d'Educació.
- CARNÉ, M.; COMA, R.; PRATDESABA, N. (2010): *Cap a organitzacions també competencials*. Àmbits de Psicopedagogia. Núm. 30. Pàgs: 4-9.
- CARNÉ, M.; COMA, R.; PRATDESABA, N. (2010) *Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió. Canviar de perspectiva*. Àmbits de Psicopedagogia. Núm. 30. Pàgs: 10-14
- PRATDESABA, N. (2010). *IES Marta Mata: Organització del treball per competències*. Revista Catalana de Pedagogia. Monogràfic sobre competències bàsiques.
- DOMÈNECH, J.; GUILLAUMES, M.; LOBO, J.(2011): *Expliciendo el dossier. Camform, una herramienta para la gestión de los aprendizajes en el aula* (2011). Aula de Innovación Educativa. Núm. 201. Pàgs 63-66.
- ARGENT, T. (coord.). *Projecte educatiu "Millorem". Causes del fracàs escolar i propostes de millora*. Vallès Oriental. 2011.





# DE LA DISCIPLINA A LA GESTIÓ DE L'AULA

Ramon Coma, Núria Pratdesaba, Andreu Montañés  
INS MARTA MATA, Montornès del Vallès

## RESUMEN

Para que el alumnado aprenda y adquiera las competencias que necesita para la vida, hace falta que haya un buen ambiente de trabajo al aula. El profesorado tiene un papel muy importante a la hora de gestionar el grupo y cada uno de los alumnos que lo conforman, pero también es fundamental la buena organización del centro y el trabajo en equipo entre el profesorado. En este artículo se intentan entender las razones que, en ocasiones, dificultan que se consiga orden en el aula y se dan orientaciones que, de manera objetiva, contribuyen a favorecer la disciplina y el aprendizaje del alumnado

## ABSTRACT

To reach the goal that students learn de competences they need for the life, we need a very good work's ambient at the classroom. Teacher's paper is very important for the pupils or the grups management but the good organization of the center and the team's work of the teachers are also fundamental. We try to understand the reasons that, sometimes, make difficult the order in the class. They are also given some orientations that, objectively, contribute to benefit good rules of conduct and learning in the students by considerint that the preventive action is got through a good management of the class.

## INTRODUCCIÓ

Si no hi ha ordre a la classe, difícilment es podrà aprendre res.

Hi ha molts tipus d'ordre. No volem parlar només del més comú en l'imaginari col·lectiu, aquell en què tot l'alumnat calla, i el professorat explica, sinó també d'altres tipus d'organitzacions didàctiques en què l'alumnat treballa en grups i, tot i haver-hi soroll a l'aula, hi ha ordre.

Qui és el responsable que en una classe hi hagi ordre? Ens sembla que podem convenir que aquesta és, clarament, una responsabilitat del professorat docent. Podríem dir que tots els professors/es se surten amb èxit d'aquesta responsabilitat? Probablement, no. Com és que això no és "automàticament" així, en totes les aules dels centres educatius? Per moltes raons de diferent tipologia, de personalitat, d'experiència, de formació, organitzatives... La nostra intenció, en aquest article és desgranar els "perquè" i buscar respostes al "com" aconseguir aquest clima o ambient de treball, d'ordre, de disciplina, d'assumpció dels límits, sempre necessari per a què es puguin produir situacions d'ensenyament-aprenentatge.

Treballar amb persones és sempre nou i diferent, viu. El que funciona un dia, el següent no surt bé; el que va bé amb un grup, amb el del costat no es pot fer... Cada escola, o institut, té unes normes pròpies, una cultura de centre establerta que, tot i sovint no ser escrita enlloc, fa que tothom sàpiga "fins on es pot arribar". Però, a part d'això, després d'una primera setmana de classe, cada grup i cada alumne/a es va posicionant actitudinalment davant de les diverses assignatures i de llur professorat. Segons el que passi aquests primers dies, s'assumiran uns rols i quedaran explícitats els límits que cadascú sàpiga marcar.

L'objectiu d'aconseguir motivació, esforç, atenció, respecte, ordre, participació, disciplina a l'aula és comú en tot el professorat. Però uns se'n surten i uns altres no. També, per sort, és veritat que

els que un dia no se'n varen sortir, amb el temps, si que ho han aconseguit. I és que al principi de treballar com a docent, no és fàcil assolir aquest objectiu. Depèn de la personalitat de cadascú i, probablement, no n'hauria de dependre tant. És una qüestió de professionalitat.

A secundària, especialment, tradicionalment hi ha hagut professorat molt ben format en la seva especialitat, però que podia haver acabat la seva llicenciatura sense haver tractat en cap moment aspectes de didàctica de la seva matèria. Fins fa poc, el Curs d'adaptació pedagògica (CAP), pretenia donar aquesta orientació amb formació específica impartida en uns quants dissabtes d'un curs acadèmic. Actualment, això està canviant, ara s'haurà de tenir un màster en capacitació pedagògica que permetrà aprofundir més en el tema.

Per altra banda, des del Departament d'Ensenyament, també s'estan establint alguns protocols de valoració i de tutorització del professorat novell i del professorat en pràctiques que conflueixen a acompanyar aquestes etapes inicials d'exercici efectiu de la professió. Com en tots els oficis, hi ha una època en què ets aprenent, i per molt que hagi llegit llibres o manuals sobre el tema, al final, l'experiència és la que t'ensenya.

Fins aquí, estaríem d'acord en què la formació inicial del professorat és molt important. No n'hi ha prou de saber molt d'una matèria en concret sinó que cal saber gestionar bé els diversos grups-classe i dominar estratègies didàctiques diverses que permetin ensenyar a aprendre els conceptes, procediments i actituds, valors i normes que aquella matèria comporti.

Qui es dedica a fer de professor (de secundària, especialment)? Són sempre llicenciats que, des del primer moment, tenien clar que volien orientar els seus estudis cap a la docència, o són persones que estudiaven aquella carrera perquè els agradava però que s'han vist abocades a la docència com a única sortida professional

viable? Quin prestigi té avui dia dedicar-se a la docència en les etapes obligatòries? Hi deu haver de tot, segur. Però en els resultats sobre el que estem tractant aquí, segur que hi té alguna cosa a veure. En aquests últims temps, hem passat de formar part del Departament d'Ensenyament al d'Educació per, a hores d'ara, tornar-nos a dir d'Ensenyament una altra vegada. És una qüestió de noms, però també de les filosofies que hi ha al darrere. El fet que a la secundària hi hagi tot l'alumnat escolaritzat fins als 16 anys, obligatòriament, comporta que la funció del docent no pot quedar en només instructiva, és (continua essent) educativa com des de la primària. Si l'objectiu és formar els ciutadans de demà, la visió de l'educació d'aquestes persones ha de ser global, integral, no pot quedar reduïda a l'estudi d'algunes parcel·les del coneixement. En aquest sentit, el posicionament que adopti el professor/a afecta les relacions amb l'alumnat.

El caràcter i la personalitat de cadascú fan que, al final, els camins per aconseguir l'èxit en la gestió de l'aula siguin molt personals i gairebé intransferibles. No del tot, sinó no escriuríem aquestes ratlles en què el nostre objectiu és poder aportar aquelles orientacions objectives que, malgrat les diferències en el tarannà personal de cadascú, poden ser pals de pal·ler per garantir la tranquil·litat i el plaer de viure i compartir situacions d'aprenentatge. Fent memòria, podem recordar com, en els nostres inicis, agraïem els consells de companys més experts i com, amb el temps, ens va ser necessari anar trobant les nostres pròpies formes de portar la classe. Una mirada severa, un crit a temps, un silenci tens, un càstig, diferents formes d'implicar l'alumnat... cadascú té la seva manera de fer-ho i, voler-ho copiar d'un company, si no connecta directament amb la pròpia personalitat, no funciona.

Hi ha grups, individus, poblacions que ho posen més difícil. És evident que no tot depèn del professorat. Aquest altres elements formen part de la situació i la condicionen profundament. Però, com a professionals de la docència, quan ens destinen a un o altres poble i ens adjudiquen un o altre grup d'alumnes, el que hem de fer és aconseguir treballar i adaptar-nos a les possibilitats que hi hagi. És a través de l'educació que poden iniciar-se canvis en la societat.

#### **ELEMENTS CLAU PER AL BON CLIMA D'UN CENTRE**

A partir del treball en equip es poden anar definint, alguns elements que seran la base d'un ambient que faci possible, i alhora agradable, l'aprenentatge, tant per a l'alumnat com pel professorat.

- **El concepte de bon ambient**

Com a la vida mateixa, a l'institut i a l'aula hi ha d'haver moments de tot, però sense deixar de banda que s'hi va per aprendre. I aprendre suposa esforç i dedicació. Volem dir que els espais de silenci i escolta, de concentració en la lectura, de debat organitzat són essencials, com ho són els espais de compartir activitats més lúdiques. La proporció és, però, fonamentalment asimètrica i sovint aprendre suposa fer coses que requereixen voluntat. L'esforç mental i la reflexió que impliquen, no vénen tant a gust com jugar i divertir-se. Aquesta dicotomia és evident i no podem enganyar ni els estudiants ni les

famílies. Per molta imaginació que hi posi el professorat, per molta motivació que aconseguim, estudiar suposa un esforç que no s'acaba a l'aula, perquè demana voluntat i autonomia progressiva per continuar esforçant-se fora, a casa, a la biblioteca o on sigui.

El bon ambient vol dir que als diferents moments d'aprenentatge hi hagi les condicions necessàries per a què sigui possible. Que hi hagi el soroll derivat de cinc o sis grups d'alumnes que debaten un problema entre ells no vol dir que hi hagi mal ambient si del que es tracta és de fer-los debatre, arribar a algunes conclusions i després posar-les en comú. Que hi hagi un silenci aclaparador quan es tracta de concentrar-se en una lectura tampoc vol dir que estiguem en una metodologia ancorada en el passat. Cada objectiu d'aprenentatge ha de tenir els seus procediments i com dèiem al principi el que els alumnes han d'integrar com un hàbit i el professorat ha de saber gestionar, és l'adaptació a les condicions necessàries d'ambient que requereix cada situació. Això suposarà sempre un esforç i habituació per a l'alumnat i capacitat del professorat per transmetre amb autoritat el que ara toca i el que ara no toca, gestionant el temps i les normes.

- **La capacitat de prevenció i organització**

El perquè de les coses o les activitats amb les quals volem promoure la formació i l'aprenentatge ha de ser sempre present al context educatiu. L'experiència i la professionalitat ajuden, amb temps i dedicació, a tenir la capacitat de preveure el que es pot esdevenir davant una situació ben preparada o excessivament improvisada. Aquest no és un tema que es pugui mesurar únicament per les capacitats individuals del professorat, algunes certament quasi innates i d'altres apreses des de l'experiència personal i compartida, sinó bàsicament des de la capacitat dels centres com a organitzacions efectives. La bona organització escolar també està en la base del bon clima escolar i molt per damunt de la capacitat personal de gestió de l'aula. Que els centres disposin de protocols i formularis fàcils, prou treballats, estructurats i eficaços depèn, sobretot, de l'estructura d'organització i responsabilitats. És indiscutible que en la base d'un bon ambient escolar, propens a l'aprenentatge i preventiu de la disrupció, hi ha d'haver una bona organització escolar (Carné, Coma, Pratdesaba, 2010).

- **L'anàlisi de la realitat del centre**

També, com a organitzacions, els centres han de ser capaços d'estructurar processos i revisar-los contínuament. Hem de conèixer el nostre alumnat i avaluar les estratègies de treball contraposant-les amb els resultats educatius, no solament de les matèries escolars, sinó dels nivells competencials generals. Hem de ser capaços de mirar críticament el com treballem, per modificar el necessari.

- **L'eficiència del treball en equip**

Per fer l'anàlisi de la nostra realitat, revisar les mane-

res individuals de treballar i la necessitat de compartir estratègies cal aprendre a treballar en equip. Això vol dir ser capaços de dedicar el temps necessari a parlar de coses realment importants, de com ensenyem i de com aprenen els nostres alumnes, d'allò contradictori en els nostres hàbits professionals i d'allò efectiu i poderós. Sense capacitat professional de treballar en equip serà molt difícil aconseguir bons ambients escolars per a l'aprenentatge. I el domini personal d'un o determinats professors no resol el tema d'aquest article. Aquest pas, es fa difícil a determinat professorat acostumat a treballar bé, però pel seu compte, sense compartir. La capacitat de treballar en equip, nosaltres, la vinculem directament a l'eficiència dels resultats del centre.

▪ **La normalització de la col·laboració entre diversos professors/es a l'aula**

Cal normalitzar amb passos reals el veure com treballen els altres i com treballa jo, per aprendre mútuament. Quan es treballa a l'aula de manera compartida, s'obren noves perspectives de millora col·lectiva. També se sol millorar en seguretat i capacitat personal de visionar allò que altres fan d'altres maneres i que a mi em pot ser beneficiós saber-ho. El centre, com a organització, també ha de promoure experiències de col·laboració de dos professors a l'aula, d'observació per part dels tutors, dels seus alumnes davant les classes dels altres professors, etc. Aquest tipus d'experiències aporten més beneficis que problemes, tot i que no siguin senzilles d'organitzar i puguin trencar algun tabú o recel inicial.

▪ **L'acollida i l'acompanyament del professorat**

Quan arriba professorat nou, l'acollida ha de contemplar no solament la bona rebuda i les indicacions bàsiques sobre les matèries i grups amb que haurà de treballar. També cal parlar dels mètodes bàsics de gestió dels grups i de l'organització del dia a dia del centre. Per molt feixuc que pugui semblar, cal afrontar aquestes qüestions parlant-ne obertament. També podem passar la informació més pràctica per a la gestió dels grups i de les classes a través d'algun document del centre. Nosaltres, amb el temps, hem definit un dossier que anomenem *Guia dels professionals del centre*, que lliurem al professorat expressament perquè en faci una lectura acurada. Per millorar tota la informació necessària també es poden fer enquestes periòdiques al professorat que la rep, d'aquesta manera podem anar definint allò més primordial i aconseguir que les noves incorporacions puguin entrar en la dinàmica de treball del centre.

▪ **La claredat de les normes i les alternatives als conflictes (protocols, formularis, alternatives de reflexió).**

Diàriament es produeixen situacions i dinàmiques que l'experiència ens permet de gestionar molt millor quan les tenim prou conegudes, són previsible i podem articular-ne una gestió eficaç, que eviti la generació de conflictes i malestar en les persones. Nosaltres ho definim

com a plans de qualitat i els formularis i els protocols en són l'eina pràctica. No és el mateix per a un professor nou que li diguis que s'espavili i resolgui una situació, que el fet que pugui seguir un protocol prèviament treballat en altres ocasions per altres companys, que el guii, l'orienti, li doni seguretat, perquè és un tema compartit de centre, i a més a més l'ajudi a resoldre correctament una determinada situació. Un centre no pot estar exposat a l'atzar de les iniciatives individuals. Tot el professorat ha de conèixer i tenir a l'abast els instruments i les metodologies que la cultura del centre ha anat aplegant pels seus bons resultats.

▪ **La gestió diària de l'aula**

És la prova de foc de tot professional. Ara bé, ens equivocarem si pensem que es tracta d'una avaluació personal de la qual cada professor o professora ha de sobreviure com pugui. A gestionar l'aula se n'aprèn cada dia. I se n'aprèn molt més quan es parla amb els companys i es comparteix l'experiència. Treballar conjuntament a partir de l'observació grupal (Coma, Álvarez 2005) facilita la intervenció educativa i és una eina demostradament eficaç.

Les conseqüències d'una mala gestió de l'aula no afecten únicament a un professor que no se'n surt i que ho pateix personalment; la repercussió serà també pels altres professors, que es trobaran un grup alterat després de determinades classes, un ambient laboral que indiscutiblement s'acabarà deteriorant quan els efectes d'una mala gestió continuada marquin inexorablement les relacions entre companys de feina.

Atès que és un tema que acaba afectant a tothom i al centre en general, no es pot deixar de banda ni amagar. Cal afrontar-lo. Només cal fer-ho professionalment. La primera cosa a fer és ser capaços que un company que té problemes no se senti sol. Veure que allò que li passa té maneres de resoldre's a partir de la capacitat de canviar allò que sigui necessari, saber escoltar i compartir criteris amb els altres professionals. Però que cal expressar-ho primer sense por. Com hem d'expressar, des de la pràctica i l'experiència compartida, que darrera d'afirmacions taxatives com "jo no tinc mai cap problema", podríem trobar-ne molts, això sí amagats darrera un concepte de les pròpies classes com un espai d'autarquia vedat al debat. No hem d'oblidar que en les situacions a les quals el professorat pateix ansietat, a més del patiment personal, sovint hi ha una percepció de manca de solucions (Luengo, 2005).

**GESTIÓ EFICIENT D'UNA SESSIÓ DE CLASSE**

Al nostre centre la reflexió al voltant d'aquest tema, ens ha portat a definir alguns consells per a la gestió eficient d'una sessió de classe. Són estratègies que poden ser d'utilitat en dos sentits, el d'aconseguir un bon ambient de treball a l'aula, basat en l'ordre i la participació, i el de fomentar el protagonisme de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Si aconseguim des dels primers

cursos, normalitzar maneres de fer que contribueixen a fomentar un bon ambient d'aprenentatge, l'alumnat i el propi professorat ho integraran com a hàbits realment saludables i beneficiosos per a tothom. El professor competent genera confiança en l'alumnat i amb aquesta s'hi juga la seva autoritat (Luri, 2008).

### 1.- Inici de la classe

És molt important no iniciar la classe sense haver tingut en compte els següents aspectes:

- **SALUTACIÓ:** El professorat ha de **donar exemple dels hàbits** que volem que assoleixin els alumnes.
- **ATENCIÓ I CONCENTRACIÓ:** El professorat no pot començar a parlar si no hi ha **silenci**, l'alumnat **seu bé** amb els dos peus a terra, esquena dreta, i no hi ha moviment ni sorolls a la classe,...  
El professorat ha d'ajudar a aconseguir aquest silenci amb la seva **mirada directa** a tots i cadascun dels/les alumnes.
- **DETECCIÓ DE QUI FALTA**  
Mentre s'observa el grup ja es pot veure o comentar qui falta, anotar-ho i, si cal, recordar al delegat/da que ho anoti. És un ritual que en seguir-lo tothom quotidianament transmet a l'alumnat la seguretat que es vetlla per ells i que la normalitat és el control. També és aconsellable, que la taula del professorat o altre lloc escaient, tingui un full amb la disposició del lloc de cada alumne. Els canvis de llocs per iniciativa de l'alumnat han de comptar amb la supervisió del professorat, no ser fruit de la seva ignorància. Sabem que les ubicacions de l'alumnat tenen relació definitòria en les relacions i l'ambient a l'aula, així es preveuran molts conflictes. Altres tipus de seguiments també es poden incorporar en aquest temps inicial, l'aportació de treball o deures, per exemple.
- **PRESENTACIÓ DE COM S'ESTRUCTURARÀ LA CLASSE AQUELL DIA.** És molt important **situar l'alumnat** per tal que tinguin perspectiva del que s'espera d'ells durant aquella hora.  
**Què farem avui.** Com distribuïrem el temps de la classe. Què vam fer el darrer dia (enllaçar-ho, si cal).  
  
*Ex. Primer explicaré durant uns 10 minuts, després farem una sèrie d'exercicis, a continuació corregirem en grup i al final, 5 minuts abans d'acabar la classe,, repasarem què hem après, anotarem els deures, recollirem i plegarem quan jo us ho digui.*
- **MATERIAL**  
L'alumnat ha de treure el material que necessiti, fent el mínim soroll i amb agilitat. Aquest és un altre ritual que ha de convertir-se en hàbit personal propi de l'autonomia de l'alumne, que inicialment hem de treballar sempre.

### 2.- Durant la classe: la gestió eficaç passa pel control per part del professorat

#### A/ De què els alumnes aprenen.

- **DIVERSIFICAR ELS CANALS** de rebuda o descoberta d'informació per part de l'alumnat:
  - visuals (pissarra, imatges, videos,...)
  - auditiu (explicació, ...)
  - manipulatiu (fer, construir,...)
  - altres ( connectar els conceptes teòrics amb la realitat a través d'exemples i anècdotes)
- **DIVERSIFICAR ELS EMISSORS**
  - Quan un alumne no entén l'explicació del professor, de vegades l'explicació d'un company o del grup és molt útil.
  - No repetir més de 3 vegades, de la mateixa manera, la mateixa explicació. Canviar d'estratègies.
- **DIVERSIFICAR ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES**
  - No utilitzar sempre el mateix model d'ensenyament-aprenentatge.
  - Convé que l'alumnat es trobi en escenaris didàctics diversos i situacions d'aprenentatge diferents:
    - Classe magistral.
    - Treball cooperatiu.
    - Treball individual i silencios.
    - Treball per parelles.
    - Treball en grups heterogenis.
    - Agrupaments flexibles (per nivells).
    - Agrupaments en matèries optatives.
    - Grups reduïts fora de l'aula.
    - Fer simulacions.
    - Sortir a la pissarra.
    - Produir petites exposicions orals davant del grup classe.
    - Filmar-nos i observant-nos com treballem.
    - Aula auditori
    - Aula taller.
    - Aula laboratori.
    - Pavelló d'esports.
    - Biblioteca.
    - Aula d'informàtica.
    - Treball de camp.
- **DIVERSIFICAR ELS AGENTS AVALUADORS**
  - Tenir en compte que l'autoregulació en l'aprenentatge és l'element fonamental en el progrés. Cal que l'alumne aprengui a autocorregir-se i autoavaluar-se.
  - També és important la coavaluació i, és clar, l'avaluació del professorat.
- **ALTRES ASPECTES IMPORTANTS**
  - Motivació de l'alumnat.

- Connectar els aprenentatges amb la realitat.
- Cedir el protagonisme a l'alumnat (relegar el paper del professor al de conductor-gestor de l'aprenentatge. No assumir tot el protagonisme amb les explicacions magistrals)

## B/ De què els alumnes es porten bé.

### - ANTICIPACIÓ

- El professorat expert és capaç de **preveure el que passarà** amb l'activitat que proposa.

*Si posa només un exercici molt difícil ja sap que hi haurà uns quants alumnes que demanaran ajuda o que no el faran.*

*Si proposa una activitat que requereix un material que alguns alumnes no han portat, hi haurà enrenou.*

*Si no s'acosta i fa notar la seva presència als alumnes que necessiten un recolzament afectiu durant la classe, aquests alumnes perdran el fil.*

- És important que el professor/a **es mogui per tota la classe**. Això també val pels profes de reforç (quan hi ha reforç no hi ha d'haver classe magistral, és malversar els recursos, precisament cal aprofitar-ho per desenvolupar tasques més de treball en grups o individuals, però d'atenció a l'alumnat directament).
- **Fer manifesta la pròpia autoritat** com a professor/a dirigint la classe, **exercint-la** en casos com ara, la limitació de paraules donades, la durada d'una intervenció o la intervenció o no de determinades persones.
- És molt important tenir present que **qualsevol amenaça de càstig s'haurà de fer complir després**, sinó es perd autoritat. El mateix passa amb les reflexions escrites que es demanin, després caldrà contrastar-les. La mesura a més de fer efectives aquestes estratègies, permet gestionar-les amb bons resultats. Una acció reflexiva o correctora que després no tingui cap seguiment, no serveix per altra cosa, que per fer perdre autoritat al professorat.
- **L'avís anticipatori** a aquells alumnes que sovint es porten malament, pot ajudar-los a autoregular-se. Si es fa **privadament**, sol tenir més èxit que si es fa en públic.

Quan ho diem en veu alta, indirectament, reforcem el seu rol transgressor dins la classe.

### - POSICIONAMENT I REACCIÓ RÀPIDA DAVANT LES INCIDÈNCIES

- **El professorat és sempre qui controla, mana i decideix a la classe.**

- Davant la protesta, queixa o indisciplina actua immediatament. **Mai cedeix als desitjos o pretensions de l'alumnat.**

- **El professorat no discuteix mai les seves decisions d'autoritat amb cap alumne i molt menys en públic.** En tot cas, després, privadament se'n pot parlar. L'alumnat té els seus canals democràtics per fer arribar les queixes.

- Qualsevol amenaça de **càstig** s'ha de fer complir i **fer-ne el seguiment**.

- **Els càstigs han de ser diversificats i proporcionals** a la falta comesa.

*Exemples:*

- *Canvi de lloc*
- *Posar-se dret al final de la classe.*
- *Fer còpia.*
- *Fer còpia reflexiva.*
- *Fer còpia de repàs o d'ampliació del tema.*
- *Tallar la intervenció d'un alumne i prohibir la seva intervenció durant la resta de temps de classe.*
- *Castigar sense pati.*
- *Recollir papers al pati.*
- *Fer pujar cadires.*
- *Escombrar la porxada.*
- *Exigir disculpes públiques.*
- *Nota a l'agenda*
- *Trucar la família.*
- *Creueta d'incidències*
- *Fer un full de reflexió sobre un conflicte.*
- *Quedar-se sense excursió o sortida.*
- *Falta greu*
- *Expulsió de la classe.*
- *Assistència en hores "extra" al centre.*

- **L'expulsió no pot ser el recurs fàcil i únic, perquè si no perd el seu efecte.**

Les expulsions múltiples en una mateixa sessió o reiterades en sessions diferents solen expressar a més del mal comportament d'alguns alumnes i d'un ambient poc

propici a l'aprenentatge, la pèrdua de seguretat del professorat i les dificultats per gestionar la classe. Una expulsió sempre és efectiva en la mesura que és un fet extraordinari i d'extraordinària transcendència. Només així referma l'autoritat del professorat i la greu transcendència que n'ha de conceptualitzar la classe.

- **El professorat ha de ser capaç de gestionar els conflictes de la seva aula dins la seva hora de classe i implicar els alumnes en la resolució.** Si això no és possible cal plantejar obertament el tema al tutor/a del grup i/o a l'Equip Docent corresponent. Si amb això no n'hi ha prou, cal parlar-ne amb l'Equip Directiu. A partir d'aquí cal la reflexió per trobar les estratègies adequades per canviar les coses el propi professor, amb les ajudes necessàries.
- PREVENCIÓ I FORMACIÓ DE L'ALUMNAT EN HABILITATS SOCIALS (resultats a mig termini)
  - Ajudar als alumnes a aprendre a **anticipar les conseqüències dels seus actes** abans que no passin. Es fa a la tutoria, però també a la classe ordinària, en el dia a dia. Tots sabem que amb determinat alumnat amb poques habilitats socials de relació, un acompanyament que incideixi en ajudar a "imaginar el que pot passar" abans que passi sol tenir bons efectes.
  - **Saber detectar i aïllar el problema i les persones implicades.**
  - Ensenyar a **expressar els propis posicionaments de manera argumentada i tranquil·la.** Aquesta és una de les pretensions que nosaltres intentem de fer amb el que anomenem *Full de reflexió de conflicte*, que només té sentit si es fa servir realment per reflexionar sobre un conflicte amb la imprescindible ajuda del professorat.
  - Aprendre a **escoltar les posicions dels altres sense enfadar-te.** Acceptar que poden opinar diferent. Saber-se posar en el lloc dels altres.
  - Saber **buscar diferents solucions o alternatives i triar les millors.**
  - **Arribar a acords davant els conflictes, perquè així tothom hi guanya.** Aprendre a cedir.

### 3.- Acabament de la classe

Entre els 5 o 10 darrers minuts de classe, hauríem de tenir temps per:

- **Veure fins on hem arribat** i què ens queda per fer. Què hem après avui. Considerant que les classes de matèries diferents s'acumulen diàriament una darrera l'altra, la bona gestió de la classe hauria de comportar imprescindiblement aquest temps final de síntesi del que hem fet i après. Tallar de cop una classe perquè toca el timbre, és inevitable que passi alguna vegada, sigui per l'entusiasme d'uns i altres que ens allunya del control de temps o per altre motiu, però és evident que l'habitual ha de ser la mesura dels continguts a treballar, podent-ne fer una síntesi clarificadora, i la bona gestió del temps, que els alumnes també han de fer seva.
- **Que el professor/a valori de l'1 al 10 quin ha estat l'aprofitament de la classe i el comportament dels alumnes** (això dóna un referent als alumnes per saber què està bé i què està malament). Serveix a nivell dels cursos de primer cicle, per instaurar progressivament el que a posteriori han de controlar autònomament.
- Dir o apuntar els deures i **comprovar que tothom se'ls ha apuntat a l'agenda.**
- El professor/a ha de **dir de manera explícita que dóna la classe per acabada**, mai abans que toqui el timbre i sempre quan ho digui el/la professor/a. Dirà que poden sortir o preparar el material de la següent classe (si s'acaba la jornada docent o en aquell espai no hi entrarà cap més grup, cal **pujar les cadires sobre les taules i revisar que l'aula quedi recollida**).

Si tot el professorat és capaç de compartir les estratègies que són eficaces i faciliten la bona gestió de la classe, l'alumnat estarà més segur d'allò que se li demana en cada situació diferenciada i ho anirà integrant com un hàbit, independentment del professor o professora amb qui estigui. És l'eficàcia que es pot esperar d'un bon treball en equip.

### PAPER DE LES FAMÍLIES

És bo que ens plantejem de quina manera poden col·laborar les famílies en el bon ambient de treball i aprenentatge. No podem culpabilitzar les famílies o la realitat social dels nostres problemes d'adaptació a la realitat de l'alumnat i a la gestió de les aules, però sí que podem demanar-los coses senzilles que poden fer:

- a) valorar i promocionar la feina i l'esforç dels seu fill,

- b)** fer seguiment de l'agenda,
  - c)** fer seguiment actitudinal i de treball del seu fill/a (actualment ja tenim instruments que permeten, a través de programes informàtics, gestionar eficaçment i de manera molt senzilla, la comunicació i el seguiment amb les famílies),
  - d)** ajudar a racionalitzar i organitzar els deures analitzant els horaris extraescolars dels seus fills/es),
  - e)** recolzar les decisions del professorat, que habitualment són argumentades quan se sustenten en una bona organització de centre;
  - f)** estar en contacte amb el tutor individual per facilitar la comunicació i la coordinació i que han de participar en totes aquelles accions conjuntes que permeten al centre avançar col·lectivament, com poden ser projectes específics, l'AMPA o altres.
- Finalment, davant el tema de la disciplina a l'aula, quan arriba als pares alguna sospita o referència aïllada o poc sospesada, respecte problemes de gestió a l'aula, cal que mostri la seva adultesa evitant especular i judicar sobre res; en tot cas la seva obligació responsable ha de ser informar-se amb els responsables del centre.

## CONCLUSIONS

**El bon ambient és la clau de l'aprenentatge a l'aula.** El silenci, aquest concepte tan desitjat per molts professionals de l'ensenyament, és necessari i imprescindible però, en els temps actuals, no hauria de ser l'únic. El bon ambient suposa crear les condicions necessàries en cada situació d'aprenentatge. El professorat expert ho sap i coneix les estratègies eficaces que cal compartir.

Per fer això possible, cal **un professorat ben format d'inici**. No només cal un expert en la matèria sinó que cal també saber transmetre-la. Un professorat coneixedor de la didàctica i preparat pel nou rol que els temps exigeixen. Un professorat que ha de saber contenir i alhora dinamitzar, dirigir, coordinar i construir coneixement, coneixedor dels nous mitjans de comunicació i noves tecnologies i preparat i disposat per la reflexió i el treball en equip.

El bon ambient comença en **la bona organització del centre**, per respondre a les necessitats curriculars de l'alumnat, l'estructuració del treball en equip del professorat i l'establiment del propi concepte de bon ambient en el marc del projecte educatiu. En aquest sentit, la gestió de l'aula, no pot ser territori acotat al món de cada professor, sinó un marc de debat dels equip per compartir totes les estratègies que ens faran experts. Però és la suma dels èxits individuals el que ens portarà a l'èxit col·lectiu.

El diàleg entre el professorat i el fet de **compartir la gestió de l'aula** en alguns moments facilita la gestió i resolució de problemes que afecten al bon ambient. Els problemes de gestió mai s'haurien d'ignorar ni deixar deteriorar fins a produir malestar. El no dit també produeix efectes.

Finalment, és **la família i l'entorn de l'alumne** qui ha de tancar aquest cercle, fent-li entendre la importància de l'esforç i la constància en l'estudi, valorant la seva feina i confiant en els professionals responsables de guiar-lo en el procés.

**La bona gestió de l'aula és l'acció preventiva més efici-**

**ent** per aconseguir bons resultats acadèmics. L'èxit de l'educació en una societat és el que marca la diferència en el camí desenvolupament i el benestar. Val la pena la inversió, val la pena l'esforç!

## Referències Bibliogràfiques:

- COMA, R. ; ALVAREZ, LL. (2005) *Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica*: En SÁNCHEZ CANO, m ; BONALS, J. : La evaluación psicopedagógica. Ed. Graó.
- LUENGO, D. (2005) *La ansiedad al descubierto*. Paidós: Barcelona.
- LURI, G. (2008) *L'escuela contra el món. L'optimisme és possible*. Ed. La Campana: Barcelona
- CARNÉ, M.; COMA, R.; PRATDESABA, N. (2010): *Cap a organitzacions també competencials*. Àmbits de Psicopedagogia. Núm. 30. Pàgs: 4-9.



## LA MIRADA OCTOGONAL

# Aplicació de la teoria de les intel·ligències múltiples a l'educació: propostes des d'un institut de secundària

**Àlex Sala Paixau**

Equip directiu de l'Institut Creu de Saba

### RESUMEN

El instituto Creu de Saba, de Olesa de Montserrat, se encuentra desarrollando un proyecto de innovación educativa que intenta aplicar principios de esta conocida teoría de Howard Gardner, que determina 8 tipos de inteligencia. En este artículo se expone por qué creemos que es importante y de qué manera la intentamos integrar al proyecto educativo del centro.

### ABSTRACT

The secondary school Creu de Saba in Olesa de Montserrat, is developing an innovation project which tries to develop the well known theory of Howard Gardner regarding the eight forms of intelligence. In this paper we explain the reason why we think that it is important and the way we incorporate this theory in our educational project.

### INTRODUCCIÓ

La Teoria de les Intel·ligències Múltiples no és pròpiament pedagògica (Howard Gardner és neuropsicòleg) sinó una aportació científica[1] sobre la naturalesa cognitiva del cervell i el concepte d'intel·ligència humana; no obstant això, les seves implicacions en l'àmbit educatiu s'han trobat tan rellevants que ben aviat es va desenvolupar un important corrent pedagògic d'abast internacional per abordar-les, i fins i tot s'han creat "escoles IM"[2].

Gardner planteja un concepte ampli d'intel·ligència: considerant que aquesta és la capacitat per resoldre problemes i descobrir-ne de nous, considera que la intel·ligència és *múltiple*, en el sentit de que no n'hi ha una sinó varies que funcionen de manera relativament independent; i que es poden desenvolupar amb l'aprenentatge (com una planta en creixement)[3].

els següents trets:

- Tenir una localització cerebral concreta
- Posseir un sistema simbòlic o representatiu
- Ser observable en grups de població
- Tenir una evolució independent i pròpia

La investigació de Gardner el portà a diferenciar entre 7 tipus d'intel·ligència diferents: lògic - matemàtica, lingüística, cinètica (o kinestèsica), intrapersonal, musical, interpersonal i espacial.

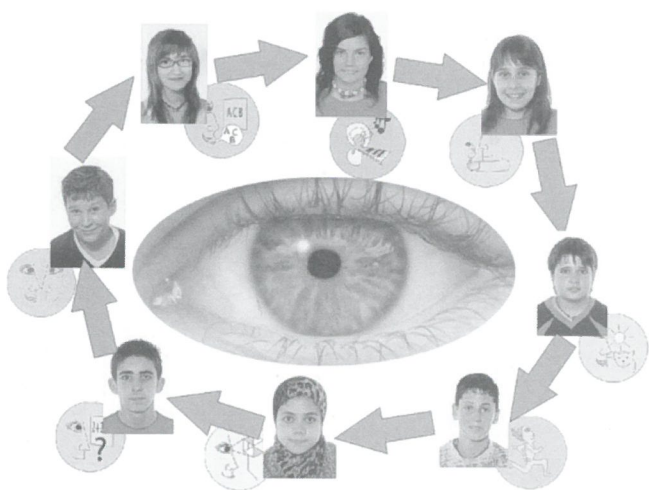
La primera i més immediata crítica al nostre sistema, per part de Gardner, és que infrutilitza uns determinats tipus d'Intel·ligències (visual, cinestèsica) i d'altres pràcticament les ignora (les intel·ligències socials)

A l'inrevés: L'experiència de comparar-se amb altres persones i no poder accedir al coneixement per la via dominant, genera inhibició (*experiència paralitzant*).

*"En un entorn que prioritza solament determinats tipus de competència, és inevitable que gran part de l'alumnat s'acabi sentint incompetent."* [4]

La clau interpretativa que aporten aquests conceptes és que **el sistema educatiu, de manera involuntària, actua com un entorn d'experiències paralitzants per a determinats perfils d'alumne/a**. Veiem una descripció del procés:

*"Un pensament estressant fa que el hipotàlam alliberi hormones de l'estrès (CRR), la glàndula pituïtària allibera ACTH, aquest actua sobre les glàndules adrenals que alliberen epinefrina, norepinefri-*



Sense entrar en el detall, destaquem que aquesta diferenciació de cada tipus d'intel·ligència amb els altres no és teòrica, sinó que té fonaments en l'estructura del cervell i es manifesta empíricament



*na i cortisol. Tot això es desencadena cada vegada que un alumne se sent estúpid, no estimat o reconegut o que no encaixa amb l'entorn. Quan el cortisol augmenta ens tornem molt emocionals, ens posem agressius o potser també ens paralitzem (cadascú reacciona de manera diferent) De massa estrès continuat en resulta un aprenentatge pobre.”[5]*

**Cal promoure, doncs, un model d'ensenyament que cerqui explícitament les experiències cristal·litzadores i eviti en el possible les experiències paralitzants,** mitjançant la diversificació d'instruments per arribar a similars continguts i utilitzant, entre d'altres, sistemes d'avaluació i seguiment de totes les intel·ligències múltiples per igual, sense prioritzar unes sobre les altres.

#### LA RUTA METAFÒRICA O VIA SECUNDÀRIA

La teoria de les IM suposa també una revisió del concepte d'àrees instrumentals. Gardner va mostrar que l'aprenentatge acadèmic es fonamenta en el concepte tradicional d'intel·ligència (CI), que només pren en consideració la lògica - matemàtica i lingüística (també l'espacial però limitadament). El nostre sistema d'ensenyament fonamenta la transmissió del coneixement en aquests determinats àmbits cognitius, mentre que d'altres (especialment les anomenades intel·ligències socials, intrapersonal i interpersonal) resten minimitzades i ignorades per la pràctica educativa.

En aquest context, **un noi o noia que tingui moltes dificultats en les intel·ligències lògico-lingüístiques es veu en inferioritat de condicions respecte de la resta,** ja que la majoria de sistemes de transmissió de coneixements i d'avaluació es basen en elles, i constitueix el principal grup de risc abocat a l'experiència paral·litzant.

No obstant, se sap que **el cervell humà tendeix a compensar les seves deficiències en determinats tipus d'intel·ligència aprofitant recursos dels altres**[6]. Per exemple una persona pot ajudar-se a comprendre conceptes lingüístics utilitzant recursos de la intel·ligència visual, o es poden aprendre conceptes de ciències socials per una via més Kinestèsica que lingüística com una obra de teatre. És el que s'anomena *via secundària* o *ruta metafòrica*[7], obrint la possibilitat d'utilitzar recursos no logicolingüístics com instrumentals alternatives.

Segons la teoria de les IM, **una intel·ligència pot servir tant de contingut com de medi emprat per comunicar aquest contingut.** Suposem per exemple que un noi està aprenent algun principi relacionat amb la matemàtica però no es troba prou dotat des del punt de vista matemàtic i té molta dificultat de penetrar en el concepte utilitzant únicament el sistema notacional d'aquest tipus d'intel·ligència. És possible que el professor o professora trobi una ruta alternativa al contingut matemàtic. El llenguatge pot ser la més obvia, però la modelització espacial o fins i tot una metàfora cinètica - corporal poden arribar a ser apropiades.

La ruta metafòrica no és un recurs il·limitat. Un tipus d'intel·ligència pot servir per traduir elements d'un altre, però a mida que s'avança en la complexitat del problema, l'estudiant ha d'acabar fent la traducció inversa (en l'exemple esmentat, finalment haurà de ser capaç de resoldre el problema en notació matemàtica). Però en molts casos la ruta metafòrica pot ser decisiva i pot marcar la diferència entre trobar la solució d'un problema o no trobar-lo.

**El rendiment acadèmic de l'alumnat de perfil lingüístic baix, doncs, es podria millorar utilitzant millor la resta de les seves habilitats cognitives, per tal de comprendre i avaluar els mateixos continguts.** Aquest és el plantejament dels centres educatius fonamentats en les IM, i la base de la nostra proposta de diversificació dels estils d'aprenentatge que exposem en els capítol següents.

#### VERS UN MODEL EDUCATIU FONAMENTAL EN LA DIVERSITAT COGNITIVA

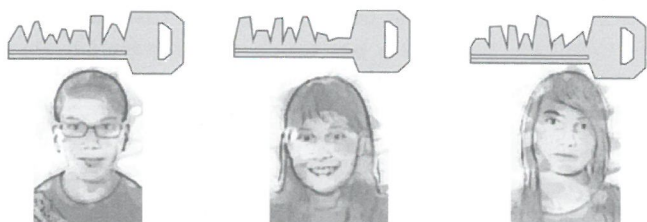
La teoria de les IM indica la necessitat de que el sistema educatiu evolucioni cap a un *model orientat a la diversitat cognitiva de la persona*[8], per dos motius fonamentals:

1. Infinitat d'exemples i estudis mostren que cada persona és una combinació única de diferents tipus d'intel·ligència. El sistema educatiu hauria d'estar dissenyat de manera que fos sensible a aquestes diferències. En lloc d'ignorar-les i pretendre que tots els individus tenen ho haurien de tenir el mateix esquema cognitiu (per exemple, el logicolingüístic), **cal assegurar-nos de que tot-hom gaudeixi d'un model educatiu que optimitzi al màxim el seu model cognitiu.**
2. **El model educatiu actual basat en el model lògico-lingüístic no es correspon ni tant sols amb el món real.** La vida laboral està plena de problemes que requereixen la utilització de tots els tipus d'intel·ligència en totes les combinacions possibles, i no en llocs de treball de baixa preparació, sinó en els més complexes. Només cal pensar en la importància de la intel·ligència social per un gerent d'empresa, de la Kinestèsica en un cirurgià, de la espacial en un arquitecte, etc.[9]

#### RESUM: IMPLICACIONS DE LA TEORIA DE LES IM AL SISTEMA EDUCATIU

La teoria de les IM ha desenvolupat un enfocament de la cognició humana que pot ser sotmès a verificació empírica, per tant es pot considerar de ple dret una teoria científica. Però al marge d'això, les seves implicacions en el sistema educatiu són notables i mereixen una consideració especial perquè poden tenir molta repercussió a mig i llarg termini. A l'Ensenyament Secundari, hem vist que el protagonisme que es dona a les capacitats lingüístiques i lògiques, especialment en els sistemes d'avaluació, és discriminador de les persones que tenen capacitats predominants en altres intel·ligències, i a més no es correspon amb els rols de la vida adulta, ja que fins i tot en una societat dominada pel llenguatge com la nostra, les capacitats espacials, interpersonal i cinètic - corporal tenen un paper fonamental.

Davant d'això es proposa una visió més global de les habilitats cognitives de l'alumne, enteses com un constructe modular únic format per una combinació irrepetible d'habilitats que tenen una relació dinàmica entre sí. En la imatge inferior il·lustrem aquesta idea amb una metàfora: cada alumne té una clau d'accés al coneixement, cadascuna de les claus té una combinació única de capacitats de manera que no hi ha dos claus idèntiques i mai es poden comparar unes amb les altres de manera quantitativa.



Es proposa, doncs, **una revisió dels sistemes d'avaluació i una diversificació dels estils d'aprenentatge**, que permeti a les persones accedir a continguts idèntics o similars mitjançant diferents tipus d'intel·ligència. Cal també una **orientació de l'ensenyament a la diversitat cognitiva de la persona**, que con-

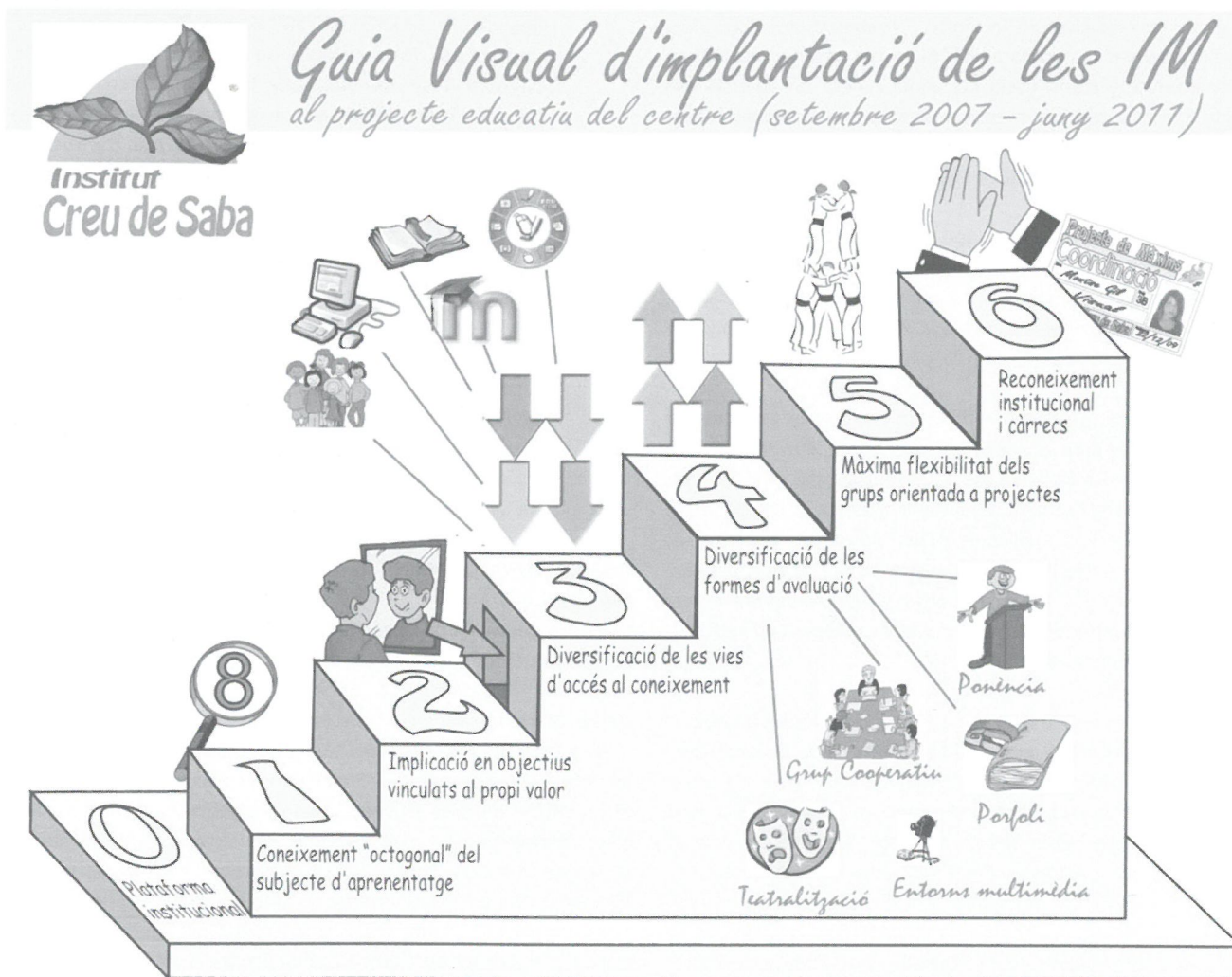
templi la seva especificitat atenent que cada persona és una combinació única d'intel·ligències que operen de forma coordinada.

### EL PROJECTE DE L'INSTITUT CREU DE SABA

Com s'ha dit abans, aquestes orientacions de la teoria no tenen una línia única d'aplicacions possibles sinó que cada centre haurà de cercar el seu propi pla d'actuació, tot adaptant-lo a la seva estructura organitzativa i requeriments d'espai, marc horari, etc. Tot seguit presentem les línies generals el projecte pedagògic de l'Institut Creu de Saba, si més no aquelles que considerem directament relacionades amb el desplegament del marc teòric de les IM.

Es tracta d'un projecte d'aplicació estructurat en 6 fases, cadascuna de les quals pressuposa que s'hagi desplegat mínimament l'anterior. L'hem il·lustrat, també metafòricament, com una escala de 6 nivells sustentats sobre una plataforma que representa l'estructura organitzativa tradicional del centre.

En el nostre esquema, la plataforma seria la forma que té l'institut d'organitzar-se, i els graons representen les actuacions d'innovació educativa vinculats a la teoria de les IM.



©Equip Directiu Institut Creu de Saba 2009 - Olesa de Montserrat

**Plataforma institucional** (graó 0 o base de l'escala), només cal esmentar que la considerem prèvia a qualsevol actuació innovadora. Ja abans d'innovar, el centre ha d'estar ben organitzat, ha de tenir una estructura sòlida, guanyar-se el respecte de tots els membres de la comunitat educativa, ja que serà precisament aquest respecte institucional el que li permetrà validar determinades conductes de l'alumnat, i alhora flexibilitzar la seva estructura de funcionament (fases 4 i 5) sense perdre eficiència. Al nostre parer no és la innovació la que dóna credibilitat a la institució, sinó a l'inrevés. L'organització eficient, informatització de processos, gestió de personal, sistema disciplinari clar que limiti conductes negatives i que contempli alhora la mediació i la resolució pactada de conflictes... són mesures que consoliden i enforteixen la plataforma.

Sobre la plataforma institucional s'eleva el primer graó que anomenem "**coneixement octogonal del subjecte d'aprenentatge**" (graó 1). Implica formació del professorat i mètodes d'observació de l'alumnat, que permetin fer-se una imatge del seu potencial en els 8 tipus d'intel·ligència. En el nostre cas apliquem un test en línia, anomenat SACS[10] que genera una base de dades amb l'autoavaluació que fan els propis alumnes del seu propi perfil (basat en el test d'Intel·ligències Múltiples del mateix Howard Gardner).

A partir de les dades obtingudes, la fase 2 (**implicació en objectius vinculats al propi valor**) consisteix en diversificar el currículum, de manera que es garanteixi a cada alumne la participació en un seguit de projectes relacionats amb allò que sap fer millor. Es pretén que el centre esdevingui un espai on es garanteixi l'accés a l'excel·lència, per la via de donar espai d'aplicació als tipus d'intel·ligència que més destaquen de cadascú. Obrim la porta així a un nou rol de la institució educativa, com aquell espai on es detecten i consoliden els talents principals de cada alumne i es promou l'experiència cristal·litzant, que esmentàvem abans.

La fase 3 (**diversificació de les formes d'accés al coneixement**) implica també la formació del professorat i l'implementació de recursos, que permetin introduir a l'aula totes les formes d'accés al coneixement complementàries de la lògic - matemàtica. Les pissarres digitals, els recursos multimèdia, les plataformes interactives d'aprenentatge (Moodle), les activitats kinestèsiques... tot això potencia la integració de totes les formes de coneixement al servei de l'adquisició de les mateixes competències i els mateixos continguts, de manera transversal a totes les àrees.

D'aquesta fase es dedueix la 4<sup>a</sup> (**diversificació de les formes d'avaluació**), ja que no tindria sentit transmetre el coneixement des de múltiples vies per acabar, finalment, avaluant només amb una o dues formes. En el següent esquema utilitzem també una imatge per il·lustrar el nostre plantejament: a l'esquerra un octògon que representa les formes d'observació de l'alumnat i de transmissió dels coneixements, un per cada tipus d'intel·ligència. A la dreta el pentàgon representa les formes d'avaluació d'un treball en projectes: del propi grup de treball, el porfoli o documentació generada durant el procés, el producte final, el control teòric, l'exposició oral.

Dins d'aquest model d'avaluació "pentagonal" quan parlem de recursos multimèdia, exposició oral, el producte final, relació amb el

grup, porfoli... ens dirigim vers un model d'avaluació més similar al que s'estableix al món laboral, a diferència d'un model estrictament acadèmic fonamentat només en proves escrites.

La fase 5 (**màxima flexibilitat de grups orientada a projectes**) parteix de la base de que, en un context d'observació octogonal de l'alumnat, qualsevol classificació d'aquest és necessàriament arbitrària. La disposició de les classes en grups classe estructurats per edats o per nivells acadèmics no és menys arbitrària que la que esdevindria pel color dels ulls, ja que en la pràctica un alumne de 1r d'ESO, en determinades intel·ligències, es pot trobar per sobre d'un alumne de 4t. Per tant, s'obre la porta a una classificació flexible, internivells, dinàmica i en funció dels projectes que s'estiguin realitzant. En aquest sentit ha iniciat un tipus d'activitat, anomenada "projecte de màxims", on els alumnes són agrupats en funció d'allò que poden fer millor independentment de la seva edat, agrupació que pot canviar trimestralment. La classificació dels alumnes ve donada en aquest cas per la classificació obtinguda amb el test SACS. El centre promou també un tipus d'activitat anomenada "alumnat en projecte", on determinats grups porten a terme activitats fora del grup classe per delegació d'un professor o professora, sense presència d'aquest/a.

Finalment la fase 6 (**reconeixement institucional i càrrecs**) intenta aplicar de nou el principi d'"experiència cristal·litzant", que hem esmentat abans. La idea principal és que tot allò que es considera excel·lent sigui reconegut i divulgat per la institució, de manera que es consolidi l'estímul al treball ben fet. La dimensió inclusiva del centre no ve donada doncs per una rebaixa del nivell d'exigència, sinó per una obertura en el tipus de capacitats i talents que es reconeixen (8 en lloc de 2, per dir-ho sintèticament). Aquest reconeixement institucional es manifesta en representacions teatrals o musicals, ponències públiques, cartells de divulgació, publicació de treballs a la revista digital del centre, el reconeixement de càrrecs de coordinació i tutoria compartida entre l'alumnat, etc.

#### Notes:

[1] La primera versió fou formulada el 1983 al llibre *The Frames of Mind*

[2] Per exemple les anomenades *Key School* i les *Magnet School* d'EUAU entre d'altres iniciatives arreu del món.

[3] En realitat cada tipus té un moment evolutiu per desenvolupar-se amb estímuls externs, per exemple la intel·ligència musical i la matemàtica poden fer-ho durant l'etapa infantil, la social a l'adolescència, etc.

[4] La cita és textual de Gardner, *Intel·ligències Múltiples, la teoria en la pràctica*, p. 38

[5] D. Caine, intervenció al Congrés d'Intel·ligències Múltiples de Barcelona, 2007

[6] Gardner, 1997

[7] Gardner, "IM - La teoria en la pràctica", Paidós 1995

[8] Gardner parla de *model educatiu orientat a l'individu*, però hem modificat el terme perquè considerem que aquest es presta a confusió.

[9] La relativitat de l'avaluació lògica - lingüística en la vida real s'expressa en dos preguntes: pujaries a un avió portat per una persona que no ha pilotat mai a la seva vida, només perquè ha tret un 10 en un examen escrit? O et deixaries operar per un cirurgià que no ha operat mai, només perquè ha tret un 10 a un control sobre cirurgia? En canvi avui dia encara hi ha alumnat que es juga el seu graduat en ESO en un control escrit.

[10] [Http:// www.eduquem.net](http://www.eduquem.net)

associació / llibres / cinema

# seccions



**àmbits 32**  
primavera 2011



## ASSOCIACIÓ CATALANA DE MALALTIES NEUROMUSCULARS

C/Montsec 20-22 baixos. 08030 Barcelona Telfs:  
93 274 49 83/ 93 346 90 59

Mail: [asem-catalunya@telefonica.net](mailto:asem-catalunya@telefonica.net)

[www.asemcatalunya.com](http://www.asemcatalunya.com)

### LES MALALTIES NEUROMUSCULARS

L'Associació Catalana de Malalties Neuromusculars de Catalunya (ASEM Catalunya) és una entitat sense afany de lucre i declarada d'Utilitat Pública que treballa per aconseguir una millor qualitat de vida de les persones afectades per una malaltia neuromuscular i les seves famílies. Aquestes patologies s'emmarquen dins les conegudes com malalties rares o minoritàries, aquelles que tenen una prevalença inferior a 5 casos per cada 10.000 habitants. Es caracteritzen per la pèrdua progressiva i generalitzada de la funció muscular i, a dia d'avui, no tenen tractament farmacològic. L'augment de les dificultats funcionals afecta en diferents graus segons la malaltia: la motricitat, l'autonomia, la respiració, la funció cardíaca o, fins i tot, la nutrició. Són unes 150 malalties de baixa prevalença però de gran incidència, i la seva aparició es pot produir en qualsevol etapa de la vida, tant en el naixement com en l'adolescència o en l'edat adulta. La seva complexitat fa que el diagnòstic no sigui fàcil i que els afectats hagin de fer un recorregut sovint massa llarg i farragós provocat, en la majoria dels casos, pel desconeixement que molts professionals tenen, encara, d'aquestes patologies.

Els principals tipus de malalties neuromusculars són les distròfies musculars i, entre elles, la de més prevalença és la distròfia muscular de Duchenne. També destaca la distròfia miotònica de Steinert, l'atròfia muscular espinal, les miotrofies espinals i les neuropaties hereditàries sensitivo-motores (malalties de Charcot-Marie-Tooth). La malaltia pot ser transmesa per les línies genètiques d'una família –en alguns casos coexisteixen diversos afectats en una mateixa família–, però en altres ocasions no hi ha cap historial familiar i la malaltia és resultat d'una mutació genètica espontània. L'esperança de vida dels afectats varia en funció de la malaltia i la severitat d'aquesta. S'estima que a tot Espanya hi ha més de 40.000 persones afectades, de les quals 6.000 resideixen a Catalunya.

ASEM Catalunya és l'única entitat catalana especialitzada en les malalties neuromusculars. Va néixer ara fa 28 anys i actualment compta amb unes 700 famílies associades. Els objectius de l'entitat són promoure l'associacionisme entre afectats, sensibilitzar l'opinió pública i l'administració sobre les dificultats de la curació, el tractament i la prevenció d'aquestes malalties; facilitar in-

formació sobre les patologies neuromusculars als pacients i a les seves famílies amb el objectiu d'aconseguir el millor coneixement i la seva implicació; potenciar els canals d'informació i sistemes d'ajuda per als socis per aconseguir la integració en els diferents àmbits socials, d'educació, de formació professional i de treball; estimular la recerca clínica sobre millores terapèutiques i rehabilitadores, afavorir els canvis d'actitud social amb la finalitat de facilitar una millor qualitat de vida dels afectats i els seus familiars, promoure la prestació de serveis per a joves, afavorint l'interès per les activitats esportives, i cooperar amb totes les entitats que tinguin la mateixa finalitat. Però, sobretot, la finalitat d'ASEM Catalunya és donar servei a aquells que, després de molts mesos, fins i tot anys, de lluita per aconseguir saber què els passa reben el traumàtic diagnòstic. La notícia suposa un cop fort per a tota la família que es pot assimilar millor a través de les diverses eines de l'entitat, com els grups socioterapèutics, en els quals els associats poden compartir les seves experiències; i d'altres activitats que permeten que els afectats afrontin millor el dia a dia.

### EIXOS D'ACTUACIÓ

Per tal de millorar la qualitat de vida de les persones afectades per una malaltia neuromuscular, ASEM Catalunya porta a terme set programes: el programa social de suport i promoció a la integració, el de suport psicològic, el programa d'oci terapèutic, el socio-sanitari, el d'educació, el programa de difusió i comunicació i el recentment incorporat programa de voluntariat, que es basen en els següents eixos d'actuació:

- Atenció individualitzada, on donem a les famílies i persones un espai de suport i d'informació; cercant les eines per enfrontar-nos a les dificultats, descobrint també les oportunitats personals.
- Atenció grupal. Els grups socioterapèutics són una altra eina de suport que posem a l'abast de totes les persones afectades per una malaltia neuromuscular. En aquest espai, l'ajut és de cadascun dels membres del grup. Per als participants serveix per compartir, donar i rebre alternatives, a més de posar en comú possibilitats per viure millor.

- Acció social. L'associació coneix molt bé les necessitats de les persones amb malalties neuromusculars. És per això que des d'aquest coneixement pot fer i fa propostes als poders públics per tal que implementin recursos i polítiques adreçades a apaivagar les necessitats de les persones amb aquestes malalties.

- Coordinació amb professionals. És important també la tasca d'apropament, col·laboració i coordinació amb els professionals que al llarg del cicle vital de les persones amb malalties neuromusculars han de tractar-les. Per això des d'ASEM Catalunya els oferim assessorament, suport i informació, a la vegada que vetlem per que es millori l'atenció que reben.

- Organització de jornades mèdico-informatives, amb l'objectiu de donar a conèixer aquestes malalties als afectats, familiars, professionals i polítics. La propera, la quarta edició de la Setmana de les Persones amb Malalties Neuromusculars, tindrà lloc del 6 al 10 de juny a Barcelona i a Terrassa i en ella es posaran sobre la taula diferents temes mèdics i socials d'interès, que es combinaran amb tallers lúdics un cop finalitzats els debats amb el públic assistent. "Els assajos clínics i el seu corresponent registre de pacients", "Com utilitzar els serveis socials al nostre abast", "Treballant per assolir l'autonomia dels nostres fills" i "L'Abordatge rehabilitador del pacient neuromuscular" són els temes a tractar.

Després de la important tasca d'ASEM Catalunya i de la consolidació al llarg dels temps, hem aconseguit ser el Centre de Referència de caire social per a les persones, professionals i d'altres interessats d'una o una altra manera en aquests tipus de malaltia. A més, des de l'entitat organitzem la tasca d'atenció integral als associats des d'una perspectiva de Gestor de Casos, aconseguint amb tot això cobrir de manera prou satisfactòria la missió de l'entitat de millorar la qualitat de vida de les persones i les famílies afectades per aquests tipus de malalties.

## REVISTER DE REVISTES

### ANUARI DE PSICOLOGIA

de la Societat Valenciana de Psicologia

#### Vol. 12 – nº 1 – 2008/2009

Alguns dels articles que ens poden interessar, entre d'altres, són:

- La teoria ecològica del desenvolupament: un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *X. Pons i Díez*
- El procés d'informació i orientació professional: aproximació al perfil de l'orientador. *R. Navarro i Domenichelli*
- Influència del sexe i l'edat en el raonament moral prosocial dels estudiants de secundària. *M. Martí i Vilar i J. Palma i Cortés*
- Premis, càstigs i educació. *Grup SI(e)TE. Educació.*
- La tutoria en ensenyament secundari. *M.A. Adell i Cueva i V. Estreder i Ortí*
- L'atenció a la persona amb sordesa des de l'escola inclusiva.

*I. Mansanet i Mansanet*

#### Vol. 12 – nº 2 – 2008/2009

És un monogràfic dedicat a la mediació. Conté 8 articles:

- La mediació: models estratègies, aplicacions, i perspectives de futur. *J.A. García-Juesas, H. Figueiredo-Ferraz i P.R. Gil-Monte*
- Mediació laboral: desenvolupament, perspectiva i impacte. *R. de Diego i J. Boada*
- La mediació en contextos escolars. *M.A. Adell i V. Estreder*
- Mediació com a recurs per a abordar el conflicte en la família. *C. Aguilar*
- Conflictes coparentals, via contenciosa i mediació. *J. Pérez*
- La mediació intercultural a Espanya, definició i perfil professional. *C. Vila i M. Lila*
- La mediació en l'àmbit de la salut: una nova opció alternativa de gestió de conflictes. *I. Armadans*
- La implantació d'equips de me-

diació als centres de secundària de la comunitat valenciana. *J.I. Madalena*

Podeu completar aquesta informació a la web: [www.uv.es/anuariapsicologia](http://www.uv.es/anuariapsicologia)

#### ALOMA

Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull

#### Nº 27

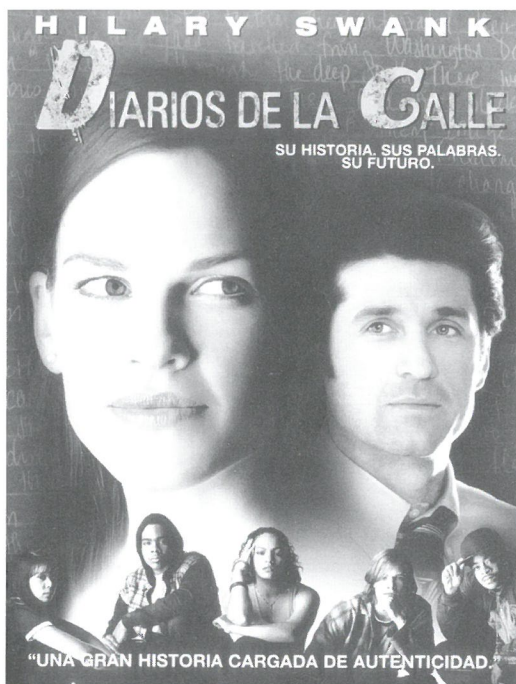
És un monogràfic dedicat a la temàtica: *L'adopció al llarg de la vida: una perspectiva multidisciplinària*, amb 10 articles.

A l'Espai Obert destaca, per al nostre interès, l'article:

*Evolució de la qualitat vocal d'un grup d'infants amb sordesa pregonna usuaris d'implant coclear.*

Podeu consultar el sumari, els autors i els textos dels diferents articles a: [www.raco.cat/index.php/Aloma](http://www.raco.cat/index.php/Aloma)

## UNA TRANSFORMACIÓ ÉS POSSIBLE!



els costa recordar el que van aprenent, es discuteixen per desacords personals quan menys t'ho esperes, etc.

Doncs bé, l'obra fílmica de què us vull parlar està basada en un fet real i tracta de la transformació d'una realitat complexa de gestionar, de la dificultat de crear processos d'aprenentatge, d'implicar i de donar sentit a tot allò que volem desenvolupar a l'aula.

De forma magnífica, la professora protagonista de la pel·lícula cerca una manera innovadora de donar un gir a les dificultats que observa en els seus alumnes, joves de classe treballadora, alguns dins la marginalitat, que no creuen en ells mateixos perquè tothom, els seus professors i el mateix entorn social, els miren com uns fracassats. La nova professora, plena d'energia i coratge, gira aquesta inèrcia i transforma els prejudicis preestablerts amb creativitat i comprensió.

es mostren per tal que els nois i les noies se n'adonin que poden aconseguir el que es proposen. L'actuació de la professora n'és el millor exemple.

S'implica de tal forma que traspasa les quatre parets de l'aula de secundària per connectar amb la realitat del món exterior. Provoca aprenentatges significatius i commovedors, fomentant la sinceritat a la classe a través dels diaris personals dels alumnes. Diaris que comparteixen entre ells per aprendre a transformar les rivalitats relacionals en creixement personal i de grup.

Si només fos una pel·lícula, podríem dir que tot és possible en el pla de la ficció, però si darrera hi hagut una professora que ho ha dut a terme (veure CD/ arxius adjunts de la pel·lícula), només ens queda aixecar el barret i reconèixer la seva valentia, el seu coratge i la seva estimació per les seves creences. La docència permet la transformació.

Algú s'hi anima?

Quants de nosaltres no s'ha trobat davant de situacions complicades que dificulten el treball a la classe: els nois no escolten,

El que considero realment interessant d'aquesta pel·lícula, és el grapat de recursos didàctics, dinàmics i provocadors que

**M. José de Molina**

Psicopedagoga de l'Institut El Palau de St. Andreu de la Barca (BCN)

# àmbits

de psicopedagogia

## REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

### la millor oferta d'autors i temàtica psicoeducativa en llengua catalana:

ramon coma, cèsar coll, carme saumell, ramon almirall, jaume funes, climent giné, eulàlia bassedas, isabel solé, maria teresa castilla, núria alart, francesc vilà, joan bonals, josep maria carbó, joan agelet, josep amorós, ignasi vila, pere pujolàs, ester miquel, joan serra capallera, teresa huguet, carles monereo, maria josé montón, cesc notó, carme gisbert, juli palou, josep font, antoni giner, jaume forn, manel sánchez cano, joan subirats, enric bolea, ferran sentís, david duran...

Pautes d'intervenció educo-terapèutica a l'IES / L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació sobre el currículum escolar / Portant a la pràctica l'Índex per la inclusió / Les dificultats en la lectura. Té alguna cosa a veure el text? / El treball cooperatiu a les aules / Les entrevistes amb famílies a la intervenció psicopedagògica / El suport conductual positiu. Una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques / Millorem la relació entre iguals. Treball de prevenció de les violències i les relacions abusives als centres / Ciberbullying. L'assetjament a través de la xarxa / Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera / Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic / Un nou currículum basat en competències tenint en compte totes les intel·ligències / Lectura fàcil per a alumnat nouvingut / El projecte Escolta'm: acompanyar per capacitar / Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió. Canviar de perspectiva / L'alumnat amb trastorns de l'espectre autista: un repte per a la inclusió educativa / La llengua escrita amb l'ús dels mètodes de treball / Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots / Entendre el conflicte per transformar-lo

## butlleta de subscripció i comanda de revista

Sol·licito

subscriure'm a la revista

adquirir números anteriors

Nom i Cognoms .....

Entitat / Associació .....

Adreça .....

Telèfon .....

e:mail .....

Població / Codi Postal .....

Província .....

Signatura

Data

Domiciliació Bancària

Nom del/la titular .....

Nom entitat bancària .....

NIF .....

Entitat

Control

Oficina

--	--	--	--

--	--

--	--	--	--

Número de compte

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Us prego que fins nova ordre efectueu a l'ACPEAP amb càrrec al meu compte corrent / llibreta d'estalvis indicat/da als rebuts que us presenta **Àmbits de Psicopedagogia**. Revista catalana de psicopedagogia i educació.

Podeu adreçar aquesta butlleta a:  
**ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA**. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA  
ambitsacpeap@gmail.com

Subscripció anual de 15€  
Números anteriors 6€ + 2,30€ despeses de tramitació