



# 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  
ambitsaceap@gmail.com  
www.pangea.org/ambits



### DIRECTOR

Joan Serra Capallera

### CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós  
Ramon Almirall Ferran  
Eulàlia Bassedas Ballús  
Carme Gisbert Ochoa  
Dolors Gispert Sala  
Tessa Julià Dinarés

### 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)  
Ferran Sentís (ACPEAP)

### Disseny i maquetació

Gerard Ponseti

### Portada

Quim Domene

### Il·lustracions

Jan Peter Tripp

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5 €

TARDOR 2008

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

## SUMARI

---

### ENTORNS D'ACTUALITAT

3. . Editorial

### OPINIÓ

4. . Isabel Solé.  
5. . IGOP - *Jordi Collet, Joan Subirats.*

### ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

6. . Estil personal, Valors i Aliança. - *Sergi Corbella Santomà.*  
11. . Millorarem la relació entre iguals. Treball de prevenció de les violències i les relacions abusives als centres. - *M. José de Molina, Rosa M. Rigol.*  
20. . Cyberbullying. L'assetjament a través de la xarxa - *Jordi Colletl, Carme Escudé.*  
24. . "Fent i parlant amb els altres aprenem" CEIP Vila Olímpica sobre la seva experiència inclusiva i d'atenció a la diversitat. - *Teresa Serra.*  
29. . Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera. - *Ignasi Vila, Judith Oller.*  
35. . Recurs per a trastorns de conducta (RTC). Servei del Centre Públic d'Educació Especial Fatima de Terrassa. - *Anna Llongueras, Pili Pérez.*

### ORIENTACIÓ

41. . Camins coeducadors. - *IES Castell d'Esparreguera.*  
45. . Et cal triomfar!!! d'una forma personal i diversificada. - *Josep Vilaró*

### CRÒNICA DE...

49. . Un mestre a l'Hospital de Dia d'Adolescents (HDA) -Salut mental-. - *Jesús Sáez García, Mestre de l'HDA de la Mútua de Terrassa.*

### RESUM JORNADA USEE

48. . I jornada d'intercanvi sobre les unitats de suport a l'educació Especial. - *Josefina Masip Tarragó*

### LLIBRES

50. . "Plans múltiples i personalitzats..." - *Carme Gisbert.*  
50. . "Persepolis". - *Carme Gisbert.*

## AMB LA LLETRA T

Escriure és, encara avui, un exercici de reflexió sobre el transitar propi i dels altres. Una raresa, a voltes, que ens queda impresa en el fons luminescent d'una pantalla. Obrir-la i llegir-ne el correu rebut esdevé un exercici diari que t'apropa o t'allunya del que fas i penses. Intercanvis missatges i aquests et retornen o t'obliden, és tant fàcil com donar una petita ordre de suprimir.

Aquests dies un correu es resisteix a ser anul·lat, és manté indicant la seva presència, el que conté, el que "narra", és una narració compartida. No en la cosmogonia sols del que l'ha escrita i d'aquell que l'ha rebut. Forma part de la narració de molts, de la narració de la cultura educativa d'aquest país, a voltes tant maldestre. És el que té l'escriptura, el seu valor capdal.

Conec una T, i ella avui entendrà que sigui la meva T.

T escriu: "[...] la psicopedagogia tal com està en aquests moments em decepciona una mica. Crec que tot l'endegat pels EAPs als anys 80 i 90, el treball de col·laboració que fèiem, les propostes d'innovació..., tenia molt més valor, era molt més real i ajustat que les propostes actuals que sols copien models anteriors, canvien les paraules, se n'inventen d'altres, però mai intentant entendre que és el que està passant i com millorar.

En el meu cas, de la meva feina de l'EAP sols serveixo de bomber, de fer informes i poca cosa més. En el meu EAP poca discussió hi ha i [...]"

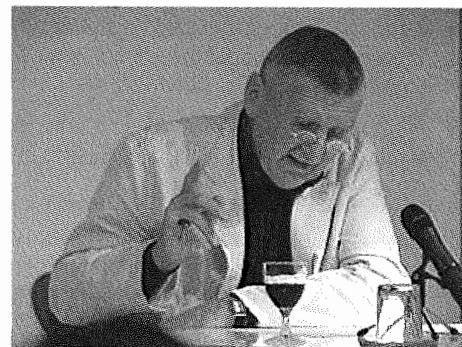
La meva T ha decidit fer-se escriptora. Escriure per transitar amb altres, aquells que, com m'explica un vell amic, l'Anthony Powell, qui escrivint "una dansa per a la música del temps" descobreix que necessita de la mirada pròpia i de l'altre per existir, compartim "un punt de vista des del qual narrar". La carta rebuda forma part d'aquest punt de vista de la mirada i ens interroga. T, usa l'escrit per a afirmar, per a sentir i fer sentir una pèrdua, per a narrar. Segur que el procés de reforma endegat aquests últims anys és allà on ens ha conduït l'exercici professional? No és una pregunta ende-bades. És el repte de la resposta, quan la mera "conjuntura", com explica una altra amiga escriptora, la Isabel, és l'instrument del desmantellant que s'està produint a la Comunidad de Madrid.

Queda, encara avui, l'acte d'escriure, de narrar les narracions per a saber que hi ha camins maltrillats, i el que ara transitem pot ser-ne un d'ells.

**Joan Serra Capallera**  
 Director d'Àmbits de Psicopedagogia

## JEAN PETER TRIPP

(Oberstdorf, Alemanya, 1945)



Pintor alemany. Va estudiar pintura a l'"AKademie Stuttgart" i pintura a l'"AKademie Wien". Les obres dels seus primers anys mostren una clara influència del surrealisme. És conegut per la seva pintura hiperrealista, que ha sigut elogiada per molts escriptors contemporanis (entre d'altres W.G. Sebald), així com per la força expressiva dels seus gravats. Actualment viu i treballa a Alsàcia.





# EL DESMANTELLAMENT DELS SERVEIS EDUCATIUS A LA COMUNITAT DE MADRID

Uns dies abans de les vacances d'estiu (per cert, algú es recorda, hores d'ara de les vacances d'estiu?) l'Elena Martín<sup>(1)</sup> em va comentar en el transcurs d'una conversa telefònica que la Conselleria d'Educació de la Comunitat de Madrid havia decidit ajornar durant un any la decisió de desmuntar els EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de caràcter sectorial). La meua sorpresa va ser majúscula, doncs no havia sentit cap comentari sobre aquest fet. Crec que pot ser d'interès dedicar aquesta pàgina d'opinió a relatar uns esdeveniments que si bé encara no se sap com acabaran, tenen diverses lectures, totes elles inquietants. Així que transcribo a continuació la informació que l'Elena m'ha proporcionat:

Per situar els fets de manera adequada, convé tenir en compte un precedent, que és la supressió de la major part dels "Centros de Profesores", encarregats de tasques formatives al professorat així com de promoure projectes d'innovació docent en els centres educatius. Com és sabut, l'activitat d'aquests Centres ha rebut nombroses crítiques, i potser en part per aquesta raó i en part també pel fet que els seus integrants tenien tots una plaça en una escola i no han perdut cap dret, la cosa no ha provocat gaire "bronca".

En aquest context, i en una reunió amb Directors de centres, el representant de la Conselleria d'Educació anuncia que de cara al curs 2008-09, i en una política d'increment de recursos, tots els centres disposaran d'un psicopedagog. Com era d'esperar, la notícia va ser molt ben rebuda pels directors, que sempre tenen necessitat de més i millors recursos. No oblidem, a més, que els Instituts d'Educació Secundària a Madrid disposen de Departament d'Orientació, en la majoria de casos dotats amb 2 orientadors (professors de psicologia i pedagogia), de manera que es pot entendre que l'anunci de la dotació d'un psicopedagog als centres de Primària generés expectatives positives.

Ara bé, la proposta –i això no sabem si es diu o no es diu a la reunió, però és així– no implica la contractació de nous psicopedagogs. Es tracta de suprimir els EOEP i assignar els professionals que actualment els componen als diversos centres d'Educació Infantil i Primària de la Comunitat. Un petit error de càlcul va passar per alt que feta aquesta equació, no hi hauria suficients professionals per cobrir tots els centres; de fet, de cada 3 o 4 centres, se'n podria cobrir

només un. Per sort, no han faltat en aquest procés les solucions imaginatives: si només hi ha un professional per cada 3 o 4 centres, no hi ha problema; s'adscriu el professional en qüestió a un centre concret, i des d'aquesta adscripció atén els 3 o 4 centres que li pertoquen. Increïble però cert: els caps pensants de la Conselleria d'Educació hauran aconseguit, si el projecte tira endavant, ajuntar tots els problemes que presenten el "model extern/sectorial" i el "model intern" sense incorporar cap dels avantatges d'ambdós.

Una altra solució, en aquest cas del tipus "desvestir un sant per vestir-ne un altre" seria desplaçar el "segon" orientador dels Departaments d'Orientació dels centres de secundària que el tenen i assignar-lo a un centre d'Educació Infantil i Primària. Aquesta proposta ha tingut com a mínim la virtut d'incorporar als orientadors a la campanya d'oposició a la proposta duta a terme pel col·lectiu de professionals dels EOEP. La campanya, que encara continua, ha inclòs un tancament dels professionals, la recollida de signatures demanant que es reconsideri la proposta, així com la demanda per part de la coordinadora AMOP (Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía, [www.uned.es/amop](http://www.uned.es/amop)) d'una entrevista a la Consellera Lucía Figar (demanda feta a mitjans del curs 2007-08, abans que es donés per definitiva la decisió) per fer-li avinent la postura dels professionals, que no veuen amb bons ulls haver de dependre orgànicament de les direccions dels centres.

Per què s'ha decidit ajornar durant un any l'execució d'aquesta proposta? Sembla que ha estat la presentació d'un recurs per part de CCOO una de les causes principals de la demora. El recurs posa de manifest la irregularitat –i segurament, el problema– que planteja adscriure uns professionals, que tenen plaça assignada a un Equip sectorial, a un centre educatiu, sense les preceptives convocatòries i concursos de trasllat; és possible que la previsió que es pogués organitzar un emblema monumental ha aconsellat parar i analitzar la situació amb més deteniment. Cal considerar també que la mobilització dels professionals ha influït en aquesta com a mínim momentània reconsideració.

Més enllà de les anàlisis que podem fer sobre aquests fets, i sense entrar en el que podria ser un interessant debat sobre les diverses formes d'organitzar la intervenció psicopedagògica,

voldria fer dues consideracions. Malgrat que ja ens hi hauríem d'anar acostumant, no deixen de sorprendre la barroeria i la ignorància que es desprenen de les actuacions de l'Administració de la Comunitat madrilenya, paleses en aquesta ocasió i en d'altres igualment desgraciades que tots tenim a la memòria. Una cosa és ser de dretes convençut, i una altra ser groller i ignorant. Com és possible que una actuació que desmunta un servei s'anuncii sense haver previst les passes administratives necessàries? Com és possible que una actuació que té les repercussions que té aquesta s'anuncii en una reunió de directors, sense ni tan sols haver informat als professionals afectats? Quins arguments, més enllà dels que tots ens podem imaginar, s'han aportat per justificar la supressió dels serveis sectorials?

La segona consideració és tan òbvia que me la podria estalviar, però prefereixo pecar per excés: això és un altre exemple específic d'una estratègia general dirigida a afeblir els serveis públics. En l'àmbit educatiu, com he comentat més amunt, va passar amb els CdP i passarà amb els EOEP. Qui farà els dictàmens d'escolarització? No hi ha problema, s'externalitzaran, com s'externalitzen tants i tants serveis també en d'altres àmbits. No és casualitat que el dia que estic escrivint aquestes línies els diaris publiquen que la mateixa Conselleria a la qual ens estem referint ha decidit rebaixar un 30% el pressupost compromès a les universitats públiques sense previ avís als rectors, que han manifestat que tindran problemes per a fer front a les nòmies de professorat i personal no docent. I potser s'escudaran en la crisi. En fi, em sembla que tot plegat dóna per pensar.

**Isabel Solé Gallart**  
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona

#### Nota:

**(1)** Per si algú no la coneix, l'Elena Martín és professora titular de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universidad Autónoma de Madrid. Va ocupar diversos llocs al MEC entre 1985 i 1996. És probablement una de les persones que millor coneix la situació de l'educació i de la intervenció psicopedagògica a Espanya, sobre la qual ha escrit nombrosos articles i llibres.



# EL TREBALL EN XARXA. UN REPTE ESTRATÈGIC

L'enèsima radiografia de l'escola catalana, aquesta vegada referida a la publicació dels primers resultats de l'estudi PISA 2006 centrat en la "cultura científica", ens recordava els grans reptes del nostre sistema educatiu. D'entre aquests, alguns dels elements destacats eren l'alerta sobre un sistema escolar que avança cap a la polarització entre la xarxa pública i la concertada (en aquests moments la xarxa pública ja escolaritza el 85% dels infants nouvinguts, mentre que la concertada ha baixat al 15%); un sistema educatiu que manté la reproducció de les desigualtats socials de partida dels infants i joves; una escola que sembla que li costa fer "avançar" els infants nouvinguts des del seu punt d'arribada acadèmic fins als estàndards demandats; i finalment, un sistema escolar que tampoc aconsegueix que percentatges importants dels seus joves assoleixin puntuacions "d'excel·lència" en cap de les tres àrees competencials analitzades en el PISA: comprensió lectora, cultura científica i matemàtiques.

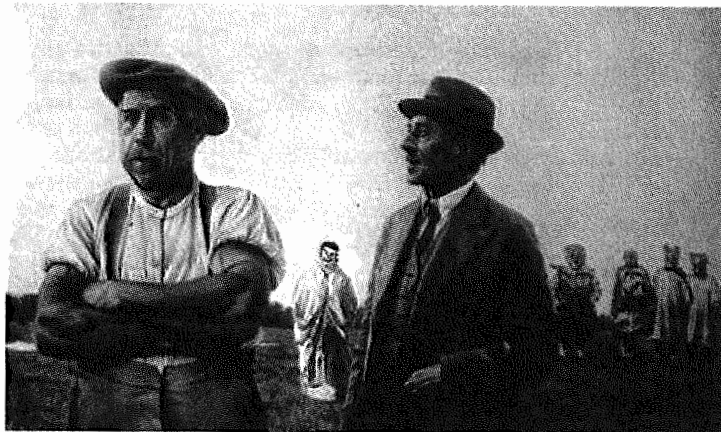
Davant d'un bombardeig continuat de dades pessimistes sovint tractades de manera "alarmista" pels mass media, algunes persones comencen a criticar la recepció i la difusió "acrítica" que es fa de les mateixes i la poca capacitat per part de diferents instàncies de generar propostes i estratègies que ajudin a millorar un sistema escolar certament perfectible. En aquest article s'exposa el treball en xarxa com una d'aquestes estratègies que pot contribuir a donar respostes des de la globalitat a un repte complex. Un treball educatiu en xarxa que, de fet, podem identificar com a "pre-estratègia" ja que, a parer nostre, el aquest esdevé la condició de possibilitat que pot facilitar la implementació d'actuacions globals i coherents no reactives i unilaterals, sinó estratègiques, multicèntriques i col·laboratives enfront dels reptes educatius del país.

Quan parlem de treball en xarxa ens estem referint al projecte d'un territori i de tots els seus actors per anar superant les lògiques homogènies, descontextualitzades, segmentades, acumulatives i especialitzades que encara regeixen bona part del sistema educatiu i dels agents educatius de l'entorn. La idea és senzilla: quan un infant o un jove fracassen en el sistema educatiu això esdevé un fracàs de tot el territori i tota la comunitat: serà un jove i un adult que participarà políticament menys, que emprarà

pitjor el sistema sanitari... i que els seus fills/es tindran altra vegada moltes probabilitats de no rebreix en un sistema educatiu poc inclusiu en el qual, "culturalment", encara s'encaixen força malament les diversitats. Enfront d'això, entenem que només es pot reaccionar des de la coresponsabilitat de tota la comunitat al voltant d'un projecte educatiu compartit. Un projecte que, per exemple, les 10 Zones Educatives pilot d'enguany tenen una oportunitat excel·lent per anar construint pas a pas. Un projecte compartit que hauria d'abastar tota la llargària de l'educació (des de les escoles bressol fins a les aules d'extensió universitària en una perspectiva de cicle vital) tota la seva amplada (escoles, EAPs, CSMIJ, salut, guàrdia urbana, espais familiars, associacions i entitats, centres religiosos...), així com tota la seva organització tant local com autonòmica: començant per la zonificació escolar, l'oficina municipal d'escolarització, la gestió de la matrícula viva, la planificació de centres... i acabant pels programes de transició escola treball, les aules obertes, els cicles formatius ofertats en el territori, els ajuts per anar a la universitat, etc.

Després d'unes dècades d'especialització, parcel·lació i diferenciació extremes, la proposta d'avançar, cadascú des del punt on es trobi, cap a un projecte compartit a través de l'educació en xarxa representa un autèntic canvi cultural. Un canvi important per als i les professionals de l'educació, els governs locals, així com per a l'entorn: famílies, lleure, esport... però sobretot un canvi per a unes administracions acostumades a treballar des de la indiferenciació com a criteri d'eficàcia i d'eficiència. Els canvis culturals són lents i especialment complexos per a les organitzacions burocràtiques, però malgrat això alguns signes deixen entreveure que el vaixell ja ha començat a virar i això és un clar signe d'esperança. Mentrestant, des del territori concret, l'aula, l'EAP, l'aula d'acollida, l'oficina municipal d'escolarització... es poden anar fent importants passos per anar

pensant una (pre)estratègia global que respongui més a les necessitats educatives dels infants i joves i no tant a les lògiques burocràtiques, administratives o electorals.



Per començar a treballar des d'una perspectiva de xarxa cal que tots els nodes de la mateixa es coneguin i es reconeguin com a tals. Un reconeixement que, amb el temps pot esdevenir confiança i necessitat mútua (capital social) i així es vagin generant moments i espais de coordinació dels diferents agents d'aquest projecte que és compartit i que busca la igualtat de resultats i l'excel·lència per a tothom. En un segon moment cal establir estratègies conjuntes i compartides amb una mirada que abasti molts espais i moments educatius (especialment les transicions i els itineraris "fallits") per a l'abordatge de la complexitat educativa, de la matrícula viva, dels joves que no segueixen els paràmetres escolars marcats a secundària, dels infants amb discapacitats... En un tercer estadi, aquesta manera d'educar avança cap a la cooperació habitual, és a dir, cap a la incorporació del treball educatiu amb els altres agents en la pròpia quotidianitat. Per entendre'ns, des del naixement d'un projecte o actuació ja es compta amb els altres agents, actors... sense que calgui fer la "demanda". És en aquest moment en el qual l'ideal del projecte educatiu compartit, del qual tothom n'és coresponsable tant en el procés com en els resultats, esdevé factible. Un projecte educatiu compartit que es posa al servei dels infants i joves de cada territori per a fer real el dret a una educació de qualitat en el procés i els resultats per a tothom.

**Jordi Collet, Joan Subirats**  
IGOP - UAB

# ESTIL PERSONAL, VALORS I ALIANÇA <sup>(1)</sup>

**Sergi Corbella Santomà**

FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull

## RESUMEN

Estilo Personal, Valores y Alianza

En la última década se ha adelantado de manera significativa en el estudio de la figura del psicoterapeuta en el campo de la psicoterapia. Después de muchos años centrando mucha atención de la investigación en las características psicopatológicas del paciente y en las técnicas de intervención específicas para cada una de ellas se ha incrementado el interés de estudiar las variables del psicoterapeuta que influyen en el proceso psicoterapéutico y en el resultado final del trabajo psicológico (Corbella, 2008, Hill, 2007). El presente artículo plantea algunos aspectos de la investigación en psicoterapia como el Estilo Personal del Terapeuta y la Alianza Terapéutica para tender puentes entre la psicoterapia y la psicopedagogía

## ABSTRACT

Personal Style, Values and Alliance

Currently there are many studies devoted to research on the significance of therapist's variables during the psychotherapy process and outcomes. After many years with a patient's psychopathological properties and the specific techniques of intervention as a principal variables researched, nowadays we know that the therapist is a one of the protagonists in the therapeutic process and, in recent years, several researchers have been studying it (Corbella, 2008; Hill, 2007). This paper raises some items of the psychotherapy research like

Therapist's Personal Style and Therapeutic Alliance and their relationship between psychotherapy and psychopedagogy.

## INTRODUCCIÓ

En la darrera dècada s'ha avançat de manera significativa en l'estudi de la figura del psicoterapeuta en el camp de la psicologia clínica. Després de molts anys centrant tota l'atenció de la recerca en les característiques psicopatològiques del pacient i en les tècniques d'intervenció específiques per a cada una d'elles s'ha anat incrementant l'interès en estudiar les variables del psicoterapeuta que influeixen en el procés psicoterapèutic i en el resultat final del treball psicològic (Corbella, 2008, Hill, 2007). Fernández-Álvarez (1998) va conceptualitzar i definir "l'Estil Personal del Terapeuta" i des de llavors s'han realitzat projectes policèntrics com el Projecte Barcelona-Buenos Aires sobre la interacció Terapeuta-Pacient (Corbella, Fernández-Álvarez, 2006; Corbella, 2003; Botella i Corbella, 2005) entre d'altres. Aquest article pretén plantejar alguns aspectes relacionats amb l'estil Personal del Terapeuta i convidar al lector a establir ponts entre la psicoteràpia i la psicopedagogia.

Resultaria difícil de concebre la psicoteràpia sense la base inicial d'una trobada entre dues persones amb les seves característiques personals i professionals de la mateixa manera com passa en moltes altres professions d'ajuda on l'aspecte interaccional és essencial. La relació terapèutica i més concretament la aliança terapèutica ha resultat ser un dels factors més rellevants per explicar la millora del pacient (Horvath i Symonds, 1991).

La Divisió 29 (destinada a l'estudi de la psicoteràpia) de la American Psychological Association (Norcross, 2002) va evidenciar i explicar la importància dels factors comuns existents en les diferents orientacions teòriques en l'eficàcia dels tractaments. Un dels aspectes fonamentals per entendre i explicar l'eficàcia de la psicoteràpia és la relació terapèutica (Norcross, 2002, Corbella i

Botella, 2004). Un dels protagonistes de l'establiment de la relació terapèutica és el psicoterapeuta.

## VALORS I ESTIL DEL TERAPEUTA

Els valors i creences juguen un paper rellevant en el procés psicoterapèutic com ja afirmava Frank (1973) quan considerava la psicoteràpia com un procés de persuasió interpersonal on els valors i recursos del terapeuta serveixen per a vèncer la desmoralització del pacient i per a proporcionar un sentit creïble a la seva vida.

Trobem diferents tipus de valors en el context terapèutic. Worthington (1988) parla de valors terapèutics i valors de la teràpia mentre que Beutler, Machado i Allsteter (1994) prefereixen diferenciar entre valors del terapeuta i valors de la teràpia.

Els valors del terapeuta serien aquells valors més personals i idiosincràtics i els valors de la teràpia serien aquells que estan més vinculats al tipus o forma de psicoteràpia empleada. Aquesta diferència entre valors resulta ambigua per la dificultat de trobar en la pràctica la distinció entre els valors personals i els valors professionals del terapeuta (Bergin, 1980; Beutler, Clarkin, Crago i Bergan, 1991).

Estudis com els de Jansen i Bergin (1988, citat a Beutler, Machado i Allsteter, 1994) o Shafraske i Malony (1990) confirmen que els valors dels psicoterapeutes difereixen en punts importants respecte a la mitjana de la població. Els terapeutes valoren més la autonomia, l'expressió de sentiments i són més permissius en l'expressió d'aspectes sexuals (Khan i Cross, 1983) que la població general, mentre que valoren en menor grau la submissió a l'autoritat (Ber-

gin i Jansen 1989).

S'han realitzat estudis amb l'objectiu de conèixer la importància de la similitud i discrepància entre els valors i actituds del terapeuta i del pacient. Unes de les conclusions més compartides ens indiquen que els pacients tendeixen a anar adoptant els valors dels seus terapeutes al llarg del desenvolupament de la psicoteràpia (Atkinson i Schein, 1986; Beutler i Bergan, 1991; Kelly, 1990) i que els resultats de la psicoteràpia estan relacionats amb el nivell d'adquisició dels valors del terapeuta per part del pacient (Hamblin, Beutler, Scogin i Corbishley, 1988, citat a Beutler, Machado i Allsteter, 1994; Kelly i Strupp, 1992).

Alguns estudis s'han interessat a relacionar la similitud dels valors entre el terapeuta i pacient a l'inici de la teràpia amb la millora de



resultats terapèutics. Aquests estudis concorden que els resultats terapèutics s'incrementen per un disseny complex de similituds i diferències entre els valors del terapeuta i del pacient (Chelhoa, 1986, citat a Beutler, Machado i Allsteter, 1994). D'alguna manera, es necessita certa comunalitat de valors entre el terapeuta i el client per a poder establir un bon primer contacte i una posterior aliança terapèutica, però alhora la discrepància o diferència entre altres valors del terapeuta i pacient afavoreix l'obertura a noves alternatives que el terapeuta pot proporcionar al pacient. Diferències entre terapeuta i pacient en la consideració de valors com la seguretat personal, status social i l'amistat resulten estar associades a un benefici en el tractament (Arizmendi et al, 1985; Beutler, Arizmendi, Crago, Shandfield i Hagaman, 1983).

El terapeuta, com a persona que és te uns valors que van constituint la seva identitat i entre d'altres aspectes van configurant les característiques de la seva "persona". D'aquesta manera se'ns fa evident com aspectes culturals, educatius i personals del terapeuta poden tenir certa influència en el l'exercici de la professió com passa amb la del psicopedagog.

El psicoterapeuta, el psicopedagog, com tota persona va acumulant experiències viscudes en els diferents àmbits (familiar, social, laboral). Les experiències relacionals viscudes influeixen fortament en la manera de vincular-se i relacionar-se amb les altres persones.

L'habilitat d'atribuir estats mentals a un mateix i als altres resulta un recurs fonamental per al desenvolupament funcional de l'àrea social de las persones humanes. Premack y Woodruff (1978) van utilitzar el terme "teoria de la ment" per a indicar quan un individu

te aquesta habilitat d'atribuir estats mentals a un mateix i als altres amb la finalitat d'explicar i fer prediccions sobre la conducta del altres.

L'experiència relacional y el desenvolupament de la teoria de la ment (Premack y Woodruff, 1978) faciliten la sensibilitat empàtica i l'autoconsciència, dos aspectes especialment necessaris tan en la psicoteràpia com en la psicopedagogia.

Resulta evident la rellevància que tenen les habilitats pròpies de la teoria de la ment en el desenvolupament i establiment de las relaciones personals.

Podríem dir que les habilitats de la teoria de la ment permeten i faciliten la presa de consciència i l'autoregulació personal així com la interacció amb les altres persones. La teoria de la ment en el psicoterapeuta, com en el psicopedagog influeix en la visió holística de l'altre a l'hora de relacionar-nos i ens ajuda a buscar aquella estratègia o intervenció que creiem que més es pugui adequar a les característiques de qui ens sol·licita l'assessorament. La possibilitat d'atribuir un ventall ampli d'estats mentals (emocionals/cognitius) a qui tenim davant i ser conscients que en funció d'aquest estat mental una persona pot reaccionar de forma ben diferenciada a la mateixa tècnica o intervenció ens permet guanyar en flexibilitat com a professionals i així millorar la nostra eficàcia. Resulta evident que una mateixa tècnica d'intervenció psicopedagògica no te els mateixos resultats per a totes les persones i en diferents circumstancies. Per aquest motiu esdevé d'importància no només conèixer moltes tècniques d'intervenció i teories sinó també saber (investigar per aconseguir-ho) quan resulta més convenient aplicar una estratègia o una altra en funció de les característiques de qui sol·licita l'ajuda i també dels recursos de qui la proporciona.

L'estil personal del terapeuta -EPT- ha estat definit com el conjunt de condicions singulars que condueixen a un terapeuta a operar d'una manera particular en la seva tasca (Fernández-Álvarez, 1998). Es refereix a les característiques habituals que cada terapeuta imposa a la seva tasca com a resultat de la seva peculiar manera de ser, més enllà de l'orientació teòrica que utilitzi i dels requeriments específics que li exigeixi la intervenció.

Beutler et al. (1994) van presentar una àmplia descripció sobre la composició de la variable terapeuta. Aquests autors parteixen d'una representació biaxial on un dels eixos divideix les variables entre les característiques objectives i subjectives del terapeuta, mentre que l'altre eix contrasta els trets transiucionals i els estats específics de la psicoteràpia. L'estil del terapeuta és dinàmic, multidimensional i reflecteix les predileccions comportamentals que el terapeuta usa per a comunicar-se amb altra persona (Beutler et al., 1994). Les intervencions del terapeuta són les diferents tècniques i procediments proporcionats per les diferents orientacions psicoterapèutiques. D'aquesta manera l'estil del terapeuta es diferenciaria de les intervencions per l'aspecte més global i vinculat als principis comunicatius del terapeuta, sense limitar-se a les tècniques concretes emprades.

Considerem que tres variables contribueixen principalment a la formació de l'estil personal del terapeuta (Corbella i Fernández-Álvarez, 2006):

- a) la posició socio-professional;
- b) la situació vital, la personalitat, l'actitud i els posicionaments;



c) les maneres dominants de comunicació que utilitza.

Les dues primeres variables al·ludeixen a condicions personals que influeixen sobre l'activitat terapèutica en el seu conjunt. Una es refereix a la incidència que té el lloc ocupat pel terapeuta en el context socio-professional. La tercera variable reuneix les modalitats bàsiques de comunicació que el terapeuta emprava responnent als diferents aspectes que conformen l'acte terapèutic.

L'estil personal del terapeuta es constitueix en gran mesura sobre la base dels posicionaments i a les actituds terapèutiques, però per a simplificar conceptes, es parlarà de l'estil personal del terapeuta per a referir-se exclusivament a les maneres dominants de comunicació que utilitza. Es tracta de la funció més idiosincràtica i comprèn les accions estilístiques primordials del terapeuta, modelant les aplicacions de qualsevol tècnica específica. Aquestes maneres dominants estan influïts fins a cert punt per l'orientació teòrica a la qual s'adhereix i que li proporciona estratègies bàsiques respecte de la manera que ha de posicionar-se enfront de l'acte terapèutic.

A continuació es presenten les funcions de l'estil personal del terapeuta.

### Funcions de l'Estil Personal del Terapeuta

En l'exercici del procés psicoterapèutic, el terapeuta ha de complir amb una sèrie d'accions. Les funcions més significatives que s'han identificat són les següents (Fernández-Álvarez, 1998): Instruccional, Atencional, Expressiva, Operacional, Avaluativa i Involucrativa. Aquesta enumeració no pretén ser exhaustiva de les accions que es porten a terme en la teràpia ni intenta explicar la totalitat d'un procés de tanta complexitat. Busca oferir una visió el més àmplia possible de la manera que un terapeuta li imprimeix el seu segell personal a la manera de complir amb la seva tasca. En la pràctica, aquestes funcions es porten a terme de manera integrada i en el seu conjunt expressen les disposicions, els trets i les actituds que tot terapeuta posa en evidència durant el seu exercici professional.

Cada funció es representa mitjançant una dimensió contínua bipolar (Corbella i Fernández-Álvarez, 2006):

**1 Instruccional.** Instal·lació i ajustament del dispositiu terapèutic. Els terapeutes fluctuen entre RÍGIDS i FLEXIBLES.

**2 Atencional.** Selecció dels elements necessaris per a avançar en el treball terapèutic. Els terapeutes fluctuen entre ACTIUS i RECEPTIUS.

**3 Expressiva.** Manera de relacionar-se afectivament amb el pacient. Els terapeutes fluctuen entre PRÒXIMS i DISTANTS.

**4 Operacional.** Manera de compliment de les tasques. Els terapeutes fluctuen entre PAUTATS (REGLATS, DIRECTIUS) i ESPONTANIS (INTUÏTIUS, NO DIRECTIUS).

**5 Avaluativa.** Judici sobre la manera que s'assoleixen els objectius. Els terapeutes fluctuen entre ESTIMULADORS (dirigits al resultat) i CRÍTICS (dirigits a la comprensió).

**6 Involucrativa (Compromís).** Manera que el terapeuta s'involucra

en la seva tasca.

Els terapeutes fluctuen entre MOLT COMPROMESOS I POC COMPROMESOS.

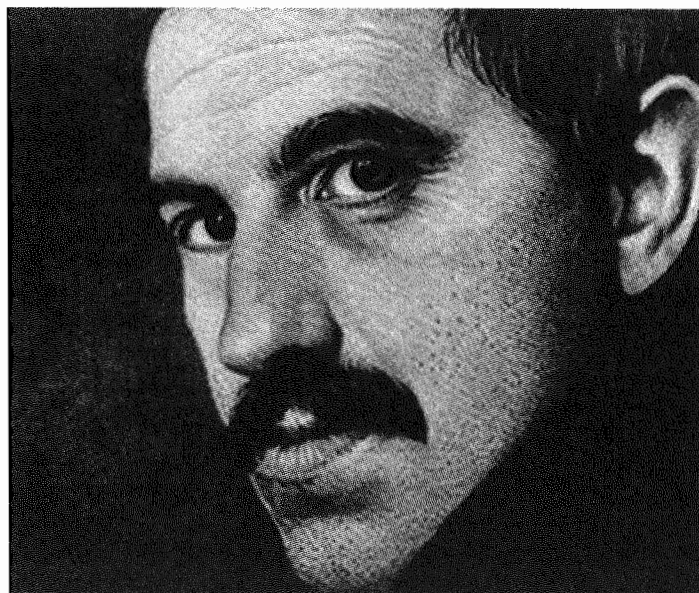
Entre les funcions que constitueixen la descripció de l'estil personal del terapeuta segons la conceptualització de Fernández-Álvarez (1998) no es té en compte una de les dimensions vinculades amb el terapeuta rellevant en la Selecció Sistemàtica de Tractaments (Beutler i Clarkin, 1990; Beutler, Clarkin i Bongar, 2000) relacionada amb direcció que el terapeuta imposa a les seves intervencions: dirigides a l'acció *versus* dirigides a l'insight. Beutler et al. (2000) consideren que l'estil del terapeuta fluctua principalment entre dues dimensions bàsiques en funció dels procediments terapèutics emprats. La primera consisteix en el nivell de directivitat dels procediments usats pel terapeuta i la segona es refereix a si aquests procediments estan més dirigits a fomentar l'acció o insight del pacient. Com es comentarà més endavant, la dimensió "directivitat" del terapeuta proposada per Beutler (Beutler i Clarkin 1990; Beutler i Harwood, 2000) està molt relacionada amb la funció Atencional i la funció Operativa proposada per Fernández-Álvarez (1998). La relativa complementarietat d'ambdues aportacions permet l'enriquiment mutu de manera que la dimensió "dirigit a acció *versus* Insight" pogués sumar-se com una funció que ajuda a matisar les característiques de l'estil personal del terapeuta (Corbella i Fernández-Álvarez, 2006).

**7 Fomentativa.** Ús de procediments dirigits a fomentar l'acció o el insight del pacient.

Els terapeutes fluctuen entre DIRIGITS A L'ACCIÓ i DIRIGITS AL INSIGHT.

Fernández-Álvarez, García, LoBianco i Corbella (2003) van presentar les bones característiques psicomètriques del Qüestionari d'Avaluació de l'Estil Personal del Terapeuta que va facilitar el desenvolupament d'investigacions sobre l'Estil Personal del Terapeuta.

La voluntat d'estudiar les variables del terapeuta en relació amb les del client (Hill, 2006; Corbella i Botella, 2004a) va ser l'estímul que va impulsar el Projecte Barcelona-Buenos Aires sobre l'estudi de la compatibilitat entre el terapeuta i pacient que va començar en



L'any 2000 en la Fundació Aiglé de Buenos Aires i en la Facultat de Psicologia i Ciències de la Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de Barcelona. L'objectiu principal del Projecte BCN-BsAs és aprofundir en el coneixement de la interacció entre l'estil personal del terapeuta i les característiques personals del client (Corbella, 2003). A dia d'avui ja s'han obtingut uns resultats força suggerents que emfatitzen la rellevància d'adaptar l'estil personal del terapeuta a les característiques del client per millorar l'aliança terapèutica. Els resultats principals són: (a) Els terapeutes amb un estil més flexible aconsegueixen establir una millor aliança terapèutica amb els seus pacients, (b) influència estadísticament significativa de la directivitat de l'estil del terapeuta en l'efecte de la resistència del pacient sobre l'aliança i resultat de la teràpia (Corbella, 2003; Corbella i Botella, 2004a; Botella i Corbella, 2005).

### ALIANÇA TERAPÈUTICA, "ALIANÇA PSICOPEDAGÒGICA"

Bordin va definir l'aliança com la col·laboració entre el client i el terapeuta i va identificar tres components que la configuren: (a) acord en les tasques, (b) vincle positiu i (c) acord en els objectius (Bordin, 1976). Les tasques es refereixen a les accions i pensaments que formen part del treball en el procés terapèutic, de manera que la percepció d'aquestes accions o tasques com rellevants per a la millorança és una part important de l'establiment de l'aliança. L'acord entre terapeuta i pacient respecte a quins són els objectius a arribar a amb la psicoteràpia, així com compartir mútuament confiança i acceptació són elements essencials per a una bona aliança. A pesar de la importància de l'aliança terapèutica Bordin es va afirmar que una aliança positiva no és curativa per ella mateixa sinó que és un ingredient que fa possible l'acceptació i el seguiment del treball terapèutic (Bordin, 1980, citat en Horvath i Luborsky, 1993). D'aquesta manera el desenvolupament i manteniment de l'aliança terapèutica es pot considerar com beneficiosa per al pacient per ella mateixa (Bordin, 1994).

L'aliança terapèutica és una co-construcció entre el pacient i el terapeuta de manera que les expectatives, les opinions, les construccions que ambdós van desenvolupant respecte al treball que s'està realitzant, la relació establerta i la visió de l'altre component de la diada terapèutica resulten rellevants per a l'establiment de l'aliança terapèutica, així com l'aliança modula la relació (per una revisió veure Corbella i Botella, 2003).

L'aliança terapèutica és el component de la relació terapèutica (segons Gelso i Carter, 1994) que ha estat generant major interès en els investigadors a mesura que els resultats. L'augment de la importància atribuïda a l'aliança terapèutica va fer que es creessin diferents instruments d'avaluació per a proporcionar als clínics i als investigadors recursos validats per a amidar-la.

Són bastants els estudis dedicats a buscar la relació existent entre l'aliança terapèutica i l'eficàcia de la psicoteràpia (Bachelor, 1991; Barber, et al., 2000; Horvath i Symonds, 1991; Weerasekera, Linder, Greenberg i Watson, 2001). La relació terapèutica, i especialment l'aliança, ha demostrat ser un factor important en diferents orientacions teòriques com la psicodinàmica, cognitiva, interpersonal, eclèctica, experiència i comportamental i no solament en teràpies individuals sinó també en les teràpies de grup i familiars (Sturm i Dawson, 1999).

Son molts els estudis que han trobat una relació significativa de

l'aliança amb el resultat final de la psicoteràpia (p.i., Barber, Connolly, Crits-Christoph, Gladis i Siqueland, 2000; Luborsky, 1994; Horvath i Symonds, 1991; Weerasekera et al., 2001). Les revisions realitzades per Horvath i Symond (1991) i Horvath, Luborsky, Diguier i Descoteaux (1999, citat en Luborsky, 2000) i Martin (1999) sobre els estudis de l'aliança terapèutica van coincidir en afirmar la significació de la relació existent entre l'aliança terapèutica i el resultat final de la psicoteràpia. Pel que l'aliança terapèutica resulta ser un bon predictor dels resultats aconseguits per diferents modalitats terapèutiques (Horvath i Symond, 1991; Luborsky, 1994, 2000). Orlinky, Grawe i Parks (1994) van realitzar una revisió i van trobar que el 66% d'estudis mostraven una correlació significativa entre el vincle terapèutic/cohesió i els resultats dels tractaments.

El pes de la aliança terapèutica en el procés psicoterapèutic es podria generalitzar a altres processos d'ajuda com el que es dona entre el psicopedagog i el mestre o entre el mestre i els alumnes. Potser el nom s'hauria d'adaptar per ser més coherent amb la tasca principal de cada professional i parlar d'Aliança Psicopedagògica en el cas dels psicopedagogs i es podria parlar d'Aliança Formativa en el cas dels mestres. En els tres casos hi hauria la comunalitat dels tres components principals de l'Aliança Terapèutica:

- a) *Acord amb objectius*: Imprescindible acordar els objectius per a treballar conjuntament en la mateixa direcció a partir d'una demanda específica;
- b) *Vincle emocional positiu*: No vol dir establir una vinculació de dependència o d'amistat sinó establir una relació de confiança per a que flueixi una vinculació professional basada en la confiança mútua;
- c) *Acord amb les tasques*: Per a que una tasca es desenvolupi amb tot el seu rendiment convé trobar-li la relació directa amb l'objectiu establert. Per aquest motiu esdevé de gran importància explicar el sentit de determinades tasques que el professional pot suggerir o recomanar per a que resulti rellevant i estimulants portar-la a la practica.

La característica principal de l'"aliança" està en la visió de la co-construcció entre el professional i l'usuari (client, mestre alumnes). La conveniència d'esforçar-se per a establir l'aliança dialogant per aconseguir concretar i acordar els objectius i les tasques en un context d'una relació professional de confiança permet un bon desenvolupament de la intervenció psicopedagògica. En el context clínic ens trobem sovint en processos psicoterapèutics que no funcionen degut a que no s'ha aconseguit establir una bona aliança terapèutica. Molt possiblement es dona aquesta mateixa situació en els assessoraments psicopedagògics.

### CONSIDERACIÓ FINAL

Aquest article no ha pretès res més que plantejar alguns aspectes estudiats durant els darrers anys des de la investigació en psicoteràpia com són l'Estil Personal del Terapeuta, l'aliança terapèutica i la interacció terapeuta client amb el propòsit d'establir ponts entre el món de la psicoteràpia i el de la psicopedagogia donat que comparteixen molts aspectes i totes les comunalitats permeten un enriquiment mutu de les diferents disciplines. Aquest article no pot acabar sense una invitació al lector a reflexionar i a continuar establint relacions entre la psicoteràpia i la psicopedagogia.

**Nota:**

[1] Aquest article és una adaptació de la conferència titulada "Valors personals i estil del Terapeuta" realitzada en la jornada de Blanquerna 2008 "El Valor dels Valors". Aquest article es fruit de la invitació de la revista Àmbits de Psicopedagogia a convertir la conferència a format d'article.

#### Referències Bibliogràfiques:

- Arizmendi, T. G., Beutler, L. E., Shandfield, S., Crago, M., & Hagaman, R. (1985). Client-Therapist value similarity and psychotherapy outcome: A microscopic approach. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 22, 16-21.
- Atkinson, D., & Schein, S. (1986). Similarity in counseling. *The Counseling Psychologist*, 14, 319-354.
- Bachelor, A. (1991). Comparison and relationship to outcome of diverse dimensions of the helping alliance as seen by client and therapist. *Psychotherapy*, 28, 534-549.
- Barber, J. P., Connolly, M. B., Crits-Christoph, P., Gladis, L., & Siqueland, L. (2000). Alliance predicts patients' outcome beyond in-treatment change in symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1027-1032.
- Bergin, A. E. (1980). Psychotherapy and religious values. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 95-105.
- Bergin, A. E., & Jansen, J. P. (1989). Religiosity of psychotherapists: A national survey. *Psychotherapy*, 27, 3-7.
- Beutler, L. E., Arizmendi, T. G., Crago, M., Shandfield, S., & Hagaman, R. (1983). The effects of value similarity and clients' persuadability on value convergence and psychotherapy improvement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 231-245.
- Beutler, L. E., & Bergan, J. (1991). Value change in counseling and psychotherapy: A search for scientific credibility. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 16-24.
- Beutler, L. E., Clarkin, J. F., & Bongar, B. (2000). Guidelines for the systematic treatment of the depressed patient. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Beutler, L. E., Clarkin, J., Crago, M., & Bergan, J. (1991). Client-therapist matching. En C. R. Snyder y D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 699-716). Elmsford, NY: Pergamon.
- Beutler, L. E., & Clarkin, J.F. (1990). Systematic treatment selection: toward targeted therapeutic interventions. New York: Brunner/Mazel.
- Beutler, L. E., & Harwood, T. M. (2000). Prescriptive psychotherapy: A practical guide to systematic treatment selection. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Beutler, L. E., Machado, P. P., & Neufeldt, S. (1994). Therapist variables. En A. E. Bergin y S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4<sup>a</sup> ed., pp. 229-264). New York: John Wiley.
- Bordin, E. S. (1976). The generalization of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. En A. O. Horvath y L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 13-37). New York: Wiley.
- Botella, L. y Corbella, S. (2005). Neurobiología de la Autorregulación Afectiva, Patrones de Apego y Compatibilidad en la Relación Terapeuta-Paciente. *Revista de Psicoterapia*, 61, 77-104.
- Corbella, S. (2003). Compatibilidad entre el Estilo Personal del Terapeuta y el Perfil Personal del Paciente. Tesis doctoral.
- Corbella, S. y Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, 19, 205-221.
- Corbella, S. y Botella, L. (2004a). Investigación en Psicoterapia: Proceso, Resultado y Factores Comunes. Madrid: Vision Net.
- Corbella, S. & Botella, L. (2004b). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Working Alliance Theory of Change Inventory (WATOCI). *Psicothema*, 16, 702-705.
- Corbella, S., Fernandez-Alvarez, H. (2006). El terapeuta, posiciones, actitudes y estilos personales. En L. Botella (Ed.). *Construcciones, narrativas y relaciones: Aportaciones constructivistas y construccionistas a la psicoterapia*. Barcelona: Edebe.
- Corbella, S. (2008). Research on the Therapist's Personal Style. Panel, Annual meeting, Society for Psychotherapy Research. Barcelona, Espanya.
- Fernández-Álvarez, & García (1998). Cuestionario del Estilo Personal del Terapeuta. Buenos Aires: Aiglé.
- Fernández-Alvarez, H. (1998). El estilo personal del psicoterapeuta. En Oblitas Guadalupe, L. A. *Quince enfoques terapéuticos contemporáneos*. México: El Manual Moderno.
- Frank, J. D. (1973). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (rev. Ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1994). Components of the psychotherapy Relationship: Their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 296-306.
- Hill, C. (2006). Introduction to special section on therapist effects. *Psychotherapy Research*, 16(2), 143-144.
- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573.
- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 139-149.
- Kelly, T. A. (1990). The role of values in psychotherapy: Review and methodological critique. *Clinical Psychology Review*, 10, 171-186.
- Kelly, T. A. y Strupp, H. H. (1992). Patient and therapist values in psychotherapy: Perceived changes, conversion, similarity, and outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 34-40.
- Khan, J. A., & Cross, D. G. (1983). Mental health professional and client values: Similar or different? *Australian Journal of Sex, Marriage y Family*, 4, 71-78.
- Luborsky, L. (1994). Therapeutic alliances as predictors of psychotherapy outcomes: Factors explaining the predictive success. En A. O. Horvath y L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 38-50). New York: Wiley.
- Luborsky, L. (2000). A pattern-setting therapeutic alliance study revisited. *Psychotherapy research*, 1, 17-29.
- Martin, D. J. (1999). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review., Ohio U, US.
- Norcross, J. (2002). *Psychotherapy Relationships that Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Orlinky, D., Grawe, K., & Parks, B. (1994). Process and outcome in psychotherapy-*Noch ein mal*. En A. Bergin y J. S. Garfield, (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4th Edition) (pp. 270-378). New York: Wiley and Sons.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Sturm, L., & Dawson, P. (1999). Working with families: An overview for providers, Kessler, Daniel B. (Ed); Dawson, Peter (Ed). (1999). Failure to thrive and pediatric undernutrition: A transdisciplinary approach. (pp. 65-76). Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shafraque, E. P., & Malony, H. N. (1990). Clinical psychologists' religious and spiritual orientations and their practice of psychotherapy. *Psychotherapy*, 27, 72-78.
- Weerasekera, P., Linder, B., Greenberg, L., & Watson, J. (2001). The working alliance in client-centered and process-experiential therapy of depression. *Psychotherapy Research*, 11(2), 221-233.
- Worthington, E. L., Jr. (1988). Understanding the values of religious clients: A model and its application to counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 166-174.

**Correspondència amb l'autor:** Sergi Corbella Santoma. Professor de la FPCEE Blanquerna Universitat Ramon Llull. C/ Cister, 34, 08022 Barcelona. E-mail: sergics@blanquerna.url.edu



# MILLOREM LA RELACIÓ ENTRE IGUALS. Treball de prevenció de les violències i les relacions abusives als centres<sup>(1)</sup>

**M. José de Molina i Gorina.** Psicopedagoga  
**Rosa M. Rigol Roig.** Professora d'Educació Física

## RESUM

Molts professors de secundària han observat que els alumnes s'enfronten sovint amb conflictes socials entre ells. Aquest fet els obliga a haver d'enfrontar-se a situacions que els impedeixen sentir la natural motivació envers els seus aprenentatges. Això ha despertat el nostre interès per a dur a terme un estudi amb la idea de poder identificar primer les causes d'aquesta situació i, posteriorment, intentar establir pautes d'actuació que permetin millorar les relacions socials dels alumnes al centre.

## ABSTRACT

Many teachers of secondary school have realized that students often have to deal with social conflicts among them. Because of this, students are usually facing situations that negatively affect their motivation towards academic learning. This has raised our interest to undertake a study aimed at identifying the reasons underlying this problem with the purpose to improve the social relationships among the student at the school.

## PUNT DE PARTIDA

Al centre IES El Palau de Sant Andreu de la Barca (Baix Llobregat) s'està portant a terme, des del curs 2005-06, un projecte sobre Coeducació.

Aquest projecte ha de servir per trobar vies que ens permetin donar respostes als problemes que avui tenen lloc als centres de secundària, com és el cas de la convivència i les relacions entre iguals.

Dins el marc de la convivència i pel que fa a les relacions interpersonals, un dels problemes que s'ha accentuat últimament és el de la violència als centres educatius. A més, hem observat que sovint les agressions que es produeixen són de caire sexista. Amb aquest terme volem dir que si bé les relacions entre iguals provoquen discrepàncies i confrontacions més enllà de les pròpies d'un adolescent o d'un jove, ens adonem que sovint les confrontacions es donen des de l'actitud abusiva d'un determinat gènere vers l'altre.

Una de les evidències més significatives són les observacions realitzades a les classes d'educació física, espai on l'alumnat es mostra més lliure en l'acció, en el moviment, en les decisions per la tria de grups i per seguir les normes. Aquestes situacions fan que les conductes es visualitzin amb més claredat, així com la detecció de problemes i això provoca que els conflictes emergeixin de diferent manera respecte a l'aula, que es donen d'una forma més subtil i per tant poden passar desapercebuts.

Aquestes situacions generen un malestar en les relacions entre iguals, tant dins com fora de les aules. Això repercuteix negativament

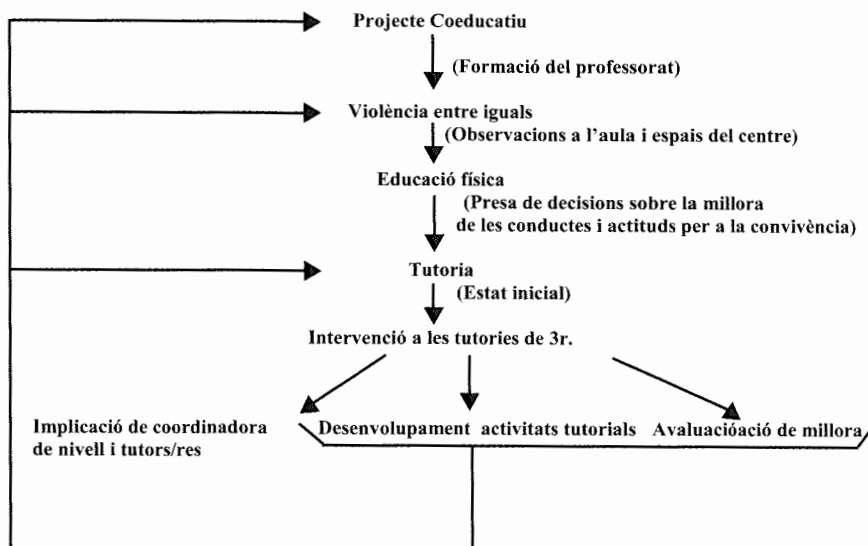
en el clima de la classe, la qual cosa dificulta el procés d'aprenentatge de l'alumnat ja que queda immers per les problemàtiques i en conseqüència provoca una manca de concentració i d'interès, és a dir, un baix rendiment acadèmic.

Aquestes situacions s'han posat de manifest de forma més significativa als grups de 3r d'ESO. És per això que ens ha semblat un tema prou interessant, motiu pel qual l'hem volgut incloure dins del programa de tasques de tutoria d'aquest nivell, en el centre durant el curs 2006-07.

A continuació s'exposa, de forma esquemàtica, el resum del procés.

## LÍNIES D'ACTUACIÓ

Els quatre eixos fonamentals del treball tutorial són els que han permès indagar i dissenyar noves propostes per a la millora de les



(Quadre 1. Esquema del procés de treball realitzat.)

relacions entre iguals.

1. *Sensibilització als tutors i tutores del nivell de 3r d'ESO. Tema tutoria en relació a l'assetjament.*
2. *Estat inicial: recull d'opinió i devolució dels resultats a l'alumnat.*
3. *Activitats realitzades als diferents grups classes de 3r / hora de tutoria i educació física i anàlisi de la posta en pràctica de les activitats.*
4. *Valoració dels implicats/des*
5. *Conclusions i propostes de futur*

**1.- Sensibilització als tutors i tutores**

En un primer moment es va considerar interessant que tots els tutors/es del nivell treballassin aquest tema amb els seus respectius grups classe amb l'acompanyament de la psicopedagoga del centre i de la coordinadora del 3r. nivell, per tal de sensibilitzar sobre el tema en qüestió.

Es va acordar realitzar una sèrie d'accions i activitats concretes

per compartir les situacions que preocupaven, així com també els resultats obtinguts en els qüestionaris i les propostes de millora.

El recull de les observacions va permetre tenir una primera informació que vàrem compartir en les següents reunions de tutors/es. A manera d'exemple es mostra un recull de la tutora A.S. (Veure: quadre 2 )

2.- Estat inicial : Recull d'opinió i devolució dels resultats a l'alumnat.

Realitzada la consulta de les diferents fonts d'informació sobre el tema de l'assetjament i/o conductes abusives entre els nois i les noies, s'ha seleccionat el qüestionari: Conducta i Experiències Socials a Classe (CESC)[2] perquè ha permès aproximar-nos més al tema amb una aportació clara i ben plantejada dels ítems a avaluar, com ara: els diferents tipus d'agressió, la prosocialitat, els diferents tipus de victimització i el grau de popularitat o rebuig. (Veure qüestionari: quadres 3 i 4)

Grup classe:		Tutor/a:		
Descriure quines actituds observes en el teu grup-classe i valora les accions realitzades fins ara.				
Actituds observades positives	Actituds observades negatives	Quines accions s'han dut a terme.	Quines han servit	Quines cal seguir treballant
Sovint es troben maneres de resoldre petits conflictes entre ells i elles. A l'espai de tutoria afloren els problemes i això ens permet tractar-los	Hi ha alumnes que els costa acceptar els acords. Tendència: noies més dialogants i nois més inflexibles.	Tutoria individual , tutoria grup, entrevista amb pares. Mesures disciplinars	En general totes, però cal seguir fent-hi més incidència.	Trobar maneres d'ajudar a que es trobin millor entre ells i elles.

(Quadre 2. Observació/avaluació inicial dels grups a través dels tutors/res.)

**CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe. Collell, J. i Escudé, C. (2006). Full per a l'examinador.**

1. **Em cau bé:** Quins dels nois i noies de la teva classe et cauen bé? Busca tres noms a la llista i escriu el seus números en el full de respostes. Un a cada ratlla al costat de les paraules EM CAU BÉ.
2. **No em cau bé:** Ara, escriu el número dels tres nois i noies de la teva classe que no et cauen gaire bé. Pot ser que la majoria dels teus companys et caiguin bé, però potser algun et caigui menys bé que els altres. Posa els seus números en el full de respostes.
3. **Fa córrer rumors:** Busca el número de tres nois i noies de la teva classe que parlen malament d'una persona a les seves esquenes o escampen rumors sobre ella perquè no caigui bé als altres, perquè no vagin amb ell (fem el gest de parlar a l'orella d'algú i amb l'altre mà fem com si assenyalessim algú).
4. **Ajuda els altres:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que fan coses bones per als altres, que ajuden els altres a integrar-se en el grup.
5. **Pega els altres o dona empentes:** Busca el número de tres nois i noies de la teva classe que peguen, donen empentes, patades, intimidem, amenacen...
6. **No deixa participar:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que quan estan enfadats amb una altra persona la ignoren, fan com si no existís, o li diuen que marxi, i no deixen que estigui amb el seu grup d'amics.

7. **Anima els altres:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que intenten animar als altres companys que estan disgustats o tristos per alguna cosa. Que intenten fer-los sentir bé.
8. **Insulta.** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que insulten, ridiculitzen o se'n riuen dels altres.

Ara anem a veure a qui li passen aquestes coses. Primer hem dit qui ho fa i ara direm a qui li passa:

9. **A qui donen empentes o peguen?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que acostumen a rebre empentes, cops, amenaces... dels altres
10. **A qui insulten o ridiculitzen?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que els altres sovint els insulten o se'n riuen o es fiquen amb ells.
11. **A qui no deixen participar?:** Busca els números de tres nois i noies de la teva classe que sovint estan sols, que els altres no els trien per fer treballs, o no els conviden perquè no els agrada que vagin amb ells.
12. **Els teus amics / amigues?:** Busca els números dels tres nois i noies de la teva classe que són els teus millors amics.

(Quadre 3. CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe. Collell, J. i Escudé, C. (2006).  
Full per a l'examinador.)

CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe							
Full de respostes							
Nom: _____		Número: _____					
Data: _____		<input type="checkbox"/> Noi		<input type="checkbox"/> Noia			
Classe _____		Nom del tutor/a: _____					
Centre: _____		Població: _____					
1	Em cau bé						
2	No em cau bé						
3	Fa córrer rumors						
4	Ajuda els altres						
5	Pega els altres o dóna empentes						
6	No deixa participar						
7	Anima els altres						
8	Insulta						
9	A qui donen empentes o peguen ?						
10	A qui insulten o ridiculitzen ?						
11	A qui no deixen participar ?						
12	Els teus amics / amigues						

(Quadre 4. CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe. Full de respostes)



Agressivitat												Victimització								Estatus Sociomètric					
Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Prosocialitat	Total Agressió	Agressió Física	Agressió Verbal	Exclusió social	Prosocialitat		Alumnat	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	+	-
35	13	11	11	2	X	X	X	X		1	E.A.	2	1	1	0								X	3	3
22	11	7	4	0	X	X	X			2	P.A.	0	0	0	0								X	2	4
7	0	2	5	0				X		3	E.A.	12	3	3	6				X		X			0	10
3	0	0	3	8					X	4	S.C.	1	0	0	1									3	2
13	5	4	4	4						5	J.M.D	5	2	3	0									2	0
1	0	0	1	2						6	L.G.	1	0	0	1									4	1
13	2	3	8	4				X		7	Vi.G.	22	11	7	4	X	X	X		X				4	0
7	0	2	5	2				X		8	Li.J.	8	0	4	4									4	1
7	0	0	7	10				X	X	9	C.B.	0	0	0	0									3	1
4	0	1	3	6					X	10	M.M.	8	2	4	2								X	4	2
42	14	13	15	2	X	X	X	X		11	R.M.	0	0	0	0						X			1	6
12	4	2	6	0				X		12	S.M.	48	19	14	15	X	X	X	X		X			0	4
4	0	1	3	11					X	13	B.M.	5	0	4	1									2	3
8	1	2	5	11				X	X	14	L.N.	1	0	1	0									3	0
4	0	0	4	4						15	C.P.	4	0	2	2									1	0
1	0	0	1	0						16	J.O.	1	0	0	1						X			0	5
3	0	0	3	3						17	L.R.	3	1	1	1									3	2
3	0	0	3	3						18	C.R.	27	11	6	10	X	X	X	X		X			1	7
11	3	5	3	5			X		X	19	N.S.	1	0	1	0									3	1
2	0	0	2	12					X	20	A.S.	1	0	0	1					X				4	0

(Quadre 5.)

**2.1.- Anàlisi dels resultats: interpretació del qüestionari**

Un cop obtingudes les respostes de l'alumnat (veure quadre 5), s'han buidat en la plantilla Excel per tal de recollir una baremació informatitzada i s'han extret les freqüències de tria pel que fa als diferents ítems, fet que ha permès tenir una primera visió de l'alumnat.

A continuació s'exposa la mostra d'un grup-classe:

Dels 22 alumnes (14 noies i 8 nois), 3 presenten conductes agressives en els tres àmbits: exclusió social, agressió verbal i agressió física, i a més, no són prosocials.

Per altra banda tant pel que fa a l'apartat d'actius, és a dir, el qui realitza l'agressió, com pels passius, és a dir, el que son víctimes, recauen en el gènere masculí.

En l'actiu són 3 i en el passiu en són 4, i no coincideixen en la mateixa persona.

L'alumne R.M. té moltes nominacions d'agressivitat, puntua significativament en totes les subescales i en la total. En quant a l'estatus social es presenta com a rebutjat.

Els alumnes V.G., S.M. i C.R. segons les nominacions dels companys, són victimitzats i donen puntuacions significatives en totes les subescales i en la total. Pel que fa a l'estatus social no puntuen significativament com a rebutjats.

Sobre l'aspecte "prosocialitat" destaquen les noies en la seva majoria. En canvi la "popularitat" és mixta, un noi i una noia. Pel que fa al cas del noi, segons les nominacions dels companys, ha estat considerat victimitzat. En l'apartat "controvertit" en són 3, 2 nois i 1 noia.

Per tant un cop feta la correcció i interpretació del qüestionari, s'ha pogut observar que els nois tenen un lloc més feble en el grup que no pas les noies, com queda demostrat pel fet que cap noia ha sortit com a victimitzada, malgrat elles se'n sentin. En conseqüència es

podria dir que les noies saben analitzar i ajudar-se.

S'observa que la cohesió entre les noies, malgrat la situació del grup, afavoreix els seus respectius rendiments acadèmics. En canvi pel que fa als nois, si bé es troben i es reuneixen per parlar i fer bromes a altres persones de classe o de fora, se senten rebutjats, aïllats i no tenen suport dels seus iguals per resoldre els seus problemes o bé davant les dificultats per a l'estudi, com és el cas de les noies.

## 2.2.- Devolució dels resultats

És important poder realitzar una devolució al grup. Es posa l'accent, no tant en les individualitats més conflictives i distorsionants, sinó en tots els elements que es donen, com ara l'ascendència positiva i prosocial, el grau de popularitat i altres elements significatius.

Es valora de forma molt positiva el grau de confluència entre les respostes dels nois i noies i les observacions del professorat, ja que denota que la preocupació de les relacions entre iguals era prou significativa tant per part del propi alumnat, com dels adults.

El fet de compartir les opinions ha permès obrir un diàleg i un debat sobre el que passa, per què passa, què es pot fer, etc., i finalment consensuar alguns acords per trobar vies de millora.

Del conjunt d'activitats proposades i finalment realitzades, algunes han sorgit de les orientacions que donen els autors de l'article esmentat, plenament en sintonia amb les valoracions realitzades anteriorment i altres de diferents publicacions sobre tutoria a l'ESO.

## 3.- Activitats realitzades a les tutories

### Activitat 3.1: El meu rendiment acadèmic

Aquesta activitat serveix per establir contacte amb l'alumnat a l'inici de curs i per saber què pensen del que estudien, del que treballen, així com la seva valoració.

També es parla de les preferències i de les dificultats de les diverses àrees curriculars i la relació amb el professorat.

*Buidat del qüestionari: El meu rendiment acadèmic (mostra d'un grup)*

#### 1.- Véns a gust a l'escola?

Sí: 4

No: 10

Ni sí, ni no: 1

Motius de les respostes: La majoria dels "no" és degut a l'horari, com per exemple el fet de llevar-se aviat. La resta de respostes són motivades perquè no els agrada estudiar. *O bé perquè tinc mal humor, molts deures...*

#### 2.- T'agrada estudiar?

Sí: 6

No: 8

A vegades: 1

Motius: En relació a la motivació expressen que estudiar serveix pel futur, per cercar feina, pel sentit del deure "El que toca fer".

En relació a la desmotivació diuen que és avorrit, tenen molts deures, es cansen...

#### 3.- L'Àrea que més t'agrada i perquè?

Educació física: 6 Perquè hi ha pocs deures.

Matemàtiques: 3 Perquè la professora explica bé.

Ciències Naturals: 3 Perquè experimentem i explica bé.

Ciències Socials: 2 Perquè explica bé.

Plàstica: 1 ....

Castellà: 1 Perquè explica bé.

#### 4.- L'Àrea que menys t'agrada i perquè?

C. Socials: 3 Perquè cal memoritzar i fer molts exercicis.

Castellà: 1 Perquè no hi ha cap tipus d'experimentació i cal molts exercicis.

Anglès: 3 No entenc l'idioma.

Música: 1 -----

Català: 3 . Perquè no entenc les explicacions i hi ha molts deures per fer.

#### 5è. Quina relació hi ha entre els teus resultats, l'esforç i/o dedicació?

Sí: 10 Quan estudio i m'esforço tinc bons resultats.

No: 4 A vegades, malgrat estudiar, no tinc bons resultats.

No sé: 1

Una vegada s'ha realitzat el buidat es proposa a cada tutor/a una sèrie d'activitats per treballar a l'aula i amb l'equip docent. A continuació s'exposa algunes propostes.

#### Algunes propostes per treballar a l'aula : Parlar de....

a.- El sentit general del qüestionari

b.- El sentit de l'aprenentatge i de millora.

a.- El sentit general del qüestionari.

Aquest qüestionari ens permet pensar en nosaltres mateixos/xes, en què fem i com ho fem.

L'activitat a desenvolupar amb l'alumnat: mostrar els resultats a l'alumnat i veure què en pensen: reflexionar al voltant del sentit que té l'aprenentatge com a desenvolupament personal.

b.- El sentit de l'aprenentatge i de millora.

**b.1.- Objectiu:** Pensar en el que es treballa, quins interessos es tenen i així es permet seguir un millor procés d'aprenentatge.

Activitat: Recordar alguna situació que s'ha resolt bé i s'ha sentit satisfet/ta.

**b.2.-Objectiu:** Revisar el que va bé i el que no per tal de veure què es pot fer per millorar-ho. Tothom necessita revisar el que fa per veure com poder millorar. I també si es dona sentit al treball fet, això provoca un augment de satisfacció.

Activitat: Demanar que es respongui individualment. Recollir-ho per escrit i penjar-ho a la classe com a orientacions per a la millora del grup. Emfatitzar més les propostes comunes, que els resultats individuals.

**b.3.-Objectiu:** Compartir la informació amb la resta de l'equip docent per tal de tractar els punts de vista dels nois i noies i apropar postures davant el procés d'ensenyament i de l'aprenentatge.

Activitat: Posada en comú de la informació en les reunions de coordinació de tutories.

Activitat 3.2 : “Vamos a llevarnos bien”

La finalitat d'aquesta activitat és poder detectar en quines situacions l'alumnat observa i/o viu certa conflictivitat dins l'aula o bé al centre en general, amb la idea de poder-les detectar, compartir i cercar maneres de millorar-les.

L'activitat consta de tres parts: En la primera es passa un qüestionari individual on cada alumne expressa com s'ha sentit en el darrer mes en el centre, on es donen els fets que ha observat, la demanda d'opinió per resoldre-ho i finalment el grau d'implicació en l'activitat realitzada (veure quadre 6).

<u>1.-Durant aquest últim mes en l'IES els teus companys/es</u>	
1.1.-T'han insultat o s'han burlat de tu?	
<b>Mai :</b>	<b>6</b>
<b>A vegades:</b>	<b>12</b>
1.2.- Han parlat malament o han dit mentides sobre tu?	
<b>Mai:</b>	<b>10</b>
<b>A vegades:</b>	<b>6</b>
<b>Sovint:</b>	<b>2</b>
1.3.- Han agafat o trencat alguna cosa?	
<b>Mai:</b>	<b>13</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>5</b>
1.4.- T'han pegat o donat alguna empenta?	
<b>Mai:</b>	<b>13</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>5</b>
1.5.- T'han ignorat en alguna activitat o joc?	
<b>Mai:</b>	<b>15</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>2</b>
1.6.- T'han impedit participar en alguna activitat?	
<b>Mai:</b>	<b>17</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>1</b>
<u>2.- On passen aquestes coses?</u>	
2.1.- A classe?	
<b>Mai:</b>	<b>10</b>
<b>Sovint:</b>	<b>3</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>2</b>
2.2.- En el pati?	
<b>Mai:</b>	<b>8</b>
<b>Alguna vegada:</b>	<b>2</b>
2.3.- En els passadissos?	
<b>Mai:</b>	<b>8</b>
2.4.- En altres llocs del centre? Indica'ls?	
<b>Mai:</b>	<b>5</b>
<b>Sempre:</b>	<b>1</b>
<u>3- Què faries per millorar la convivència a l'IES?</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general demanen més temps per poder parlar dels seus problemes.</li> <li>• Respecte entre ells i elles.</li> <li>• Excursions per fomentar la convivència i així poder conèixer-se millor.</li> <li>• No obstant això, hi ha un petit grup que creu que això no serveix per a res, perquè “parlant no canvien les coses”, comenten.</li> </ul>	
<u>4- Com t'has sentit contestant aquest qüestionari?</u>	
En general bé però hi ha alguns alumnes que s'han sentit incòmodes i confusos.	

(Quadre 6. Buidat de l'activitat “Vamos a llevarnos bien”)

La segona part és dur a terme una posada en comú en petits grups de 4 a 5 alumnes.

I finalment, un cop compartides les diferents opinions, se n'ha d'elaborar una de conjunta i, a través d'un portaveu del grup (escollit per ells); han d'exposar les idees a la resta de la classe, per tal d'arribar, si s'escau, a una decisió compartida i consensuada.

Activitat 3.3: Històries simulades de Helen i Pablo. (Dues situacions de conflictivitat vers l'alumne/a nouvingut /da)

L'objectiu d'aquesta activitat és reflexionar personalment, en petit grup i amb tota la classe, quins sentiments desperten les històries i què es proposa davant les situacions fictícies de conflictivitat que pateixen Helen i Pablo.

La història de Helen

*“Pel treball de la meva mare vam marxar a viure a una nova ciutat. Canviar d'institut em feia una mica de vergonya, però la meva mare em deia que no em preocupés, que de seguida faria amics. Al començament va ser dur. Sóc una mica tímida i l'edifici era un gran edifici gris i quasibé em perdia pels passadissos, però la gent semblava amable.*

*A la meva classe hi havia un grup de noies, però no em feien cas. Pensava que amb el temps ens aniríem coneixent. Però poc a poc em vaig adonar que per elles era com si no existís. Ningú em parlava ni em mirava i, quan s'havia de fer grups, sempre em quedava l'última. A més a més, quan feien plans o bé quedaven, parlaven davant meu perquè les sentís. Aquesta situació va anar cada vegada pitjor. Sempre estava sola, a classe, al pati, als passadissos... vaig arribar a pensar que no existia. Un dia que estava menjant sola com sempre, una noia de tercer (es) va seure al meu costat i em va saludar amb naturalitat. Vam parlar una mica, per fi existia per alguna persona.”*

*Helen, 13 anys*

Procés realitzat amb l'alumnat:

- Expressar el sentiment que desperta la història.
- Quin alumnat es posa “en el lloc” de la noia.
- Què creuen que pensa el professorat.
- Proposar com acabaria la història, així com possibles alternatives.

La valoració del treball ha estat molt positiva per diverses raons: Per una banda, l'alumnat, ràpidament s'ha posat en el paper de la noia. Ha compartit els seus sentiments sense masses dificultats, aportant forces idees al debat. Finalment s'han col·locat en el lloc del professorat i han sortit propostes de caire més o menys integrador per solucionar, o bé millorar el conflicte.

Alguns dels sentiments personals que han aflorat davant la situació han estat: Marginació, acostuma a passar a les persones noves, tristesa i soledat, ignorada pels altres, intimidada, malestar per saber que això pot passar, impotència... Sovint les respostes entre els seus sentiments personals i els de la noia (Helen) s'han barrejat, com a identificació davant de la problemàtica.

En relació al següent aspecte d'aquest punt, calia anar més enllà i veure què opinaven sobre els companys de classe:

Algunes opinions al respecte: *“Es senten superiors i orgullosos, intenten donar-li gelosia, xules davant la noia, intenten passar-*



*s'ho bé a costa d'ella...".*

Aquestes respostes denoten i projecten els seus propis prejudicis i revelen les actituds davant situacions que els i les incomoden.

En relació a allò que pensa el professorat, expressen que :

*"La Helen no ho passa bé.*

*Potser no ho veuen perquè acostuma a passar fora de l'aula.*

*Davant aquestes situacions no ho viuen bé.*

*El millor fora parlar amb els companys per intentar solucionar-ho.*

*El professorat pot observar que la noia se sent malament a classe".*

Davant les propostes per millorar la situació expliciten:

*"Que acabi tot bé.*

*Que si cal li torni "amb la mateixa moneda".*

*Que canviï d'institut.*

*Que busqui amigues en el grup de 3r.*

*Que no tingui vergonya i així podrà afrontar millor la situació".*

Realment davant del recull que ells i elles expressen ens és necessari poder avançar en les concepcions per anar a un camí que afavoreixi els valors d'inclusió a partir del diàleg, el sentiment de companyerisme, i de solidaritat.

Però malgrat copsar que encara manca molt camí per recórrer pel que fa a les visions integradores entre l'alumnat, el professorat percep que el grup intervé obertament, que aporta sincerament el que pensa i aquestes actituds són molt positives per seguir treballant.

#### Sobre la història de Pablo

La segona història, que pertany a aquesta activitat, s'ha treballat de forma diferent.

Se li va plantejar al grup si preferien parlar de la història de Pablo, com a un cas hipotètic, o bé es volia tractar una situació real, és a dir, situacions que viuen diàriament entre ells i elles, sempre i quan es respectessin les normes de diàleg i d'escolta, amb la voluntat de millorar les relacions. Va sorgir, de forma espontània, un conflicte entre un noi del grup i dues noies.

Procés seguit:

- Cada un d'ells i elles va exposar el seu punt de vista.
- Van sorgir les discrepàncies i alhora l'opinió d'altres persones.
- Es va cercar la manera de resoldre-ho entenent que en moltes situacions hi ha discrepàncies, però aquest fet no impedeix posar-nos en el "lloc" de l'altre per minvar les diferències i cercar maneres d'aproximar-nos uns amb els altres.

Aquesta situació real va ser més costosa de treballar perquè els sentiments afloraven amb més intensitat, però alhora va permetre poder tractar més a fons el que els passava i es van adonar que costa molt poder acordar i consensuar (l) maneres de fer, quan es pensa i se sent de forma diferent.

Vam poder compartir, també, que poder-ne parlar els ajuda, sempre i quan es donin les condicions per anar avançant.

El professorat que dinamitzava la sessió (tutora i psicopedagoga) creu que tractar els problemes quotidians és necessari i l'alumnat

se sent recolzat des de l' "escolta" i la comprensió dels adults.

També es creu que calen més situacions de tutoria per seguir-ne parlant. Sovint la durada d'una hora de tutoria no és suficient per iniciar, desenvolupar i concloure una activitat d'aquest tipus.

#### Activitat 3.4: Simulem bones pràctiques comunicatives

El motiu d'incloure aquesta pràctica en el treball sobre *la violència i la relació entre iguals*, ha estat el fet que les relacions i la manera de parlar entre les persones forma part de la convivència, i que aquestes, a vegades, en funció de com siguin poden ser l'origen de conflictes generadors de violència

L'objectiu d'aquesta activitat és comprovar si les relacions entre persones són iguals, ja siguin de la mateixa edat o no, o bé si canvien en funció de les circumstàncies de cada moment, és a dir, del context en què es dona.

Així es pretén observar si l'alumnat és capaç d'adequar la seva comunicació/relació amb l'altre, d'acord amb la persona a qui es dirigeix, o bé d'acord amb la circumstància en la que es troba, és a dir, si es dirigeixen d'igual manera a un adult, que a un company/a. Així com també observar el to i les formes emprades.

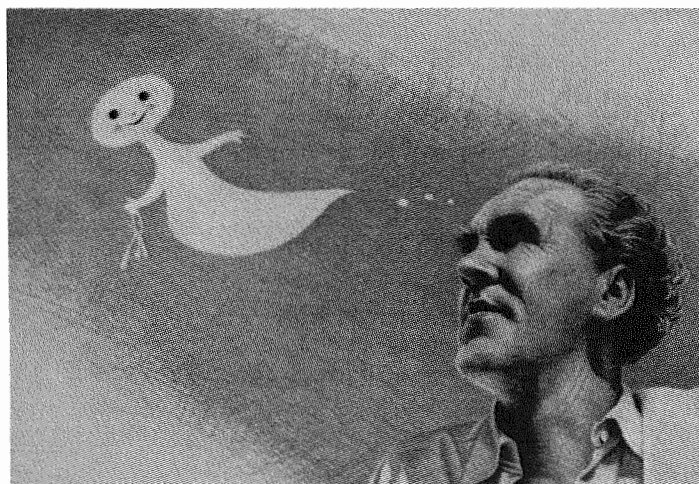
La pràctica es realitza en parelles i consisteix en simular una situació inventada per ells i elles, en què dues persones es troben i es comuniquen un fet inventat. La constitució de les parelles és feta per sorteig, igual que l'ordre d'actuació de cadascuna.

Cada parella representa la seva situació/història davant de tota la classe. Un cop finalitzada, la resta de la classe l'avalua.

Al final es fa una valoració del *perquè d'aquesta activitat*. També se'ls pregunta què han observat en les diferents actuacions.

Els comentaris dels alumnes fets a partir de les seves observacions constaten que, no es relacionen d'igual manera entre persones que no coneixen encara que siguin de la mateixa edat, així com tampoc ho fan igual quan es tracta de persones adultes. La simulació d'accions viscudes i/o inventades els permet "visualitzar" conductes des d'un altre "lloc" i pensar en com actuen i actuem envers els altres.

#### **4.- Valoració dels implicats: alumnat i professorat** **Valoració de l'alumnat**



La valoració que ha fet l'alumnat del grup de 3rB d'ESO de totes les activitats dutes a terme a les sessions de tutoria ha estat molt positiva. En primer lloc, tots ells/es s'han sentit molt bé fent les activitats. Els han ajudat a reflexionar sobre ells mateixos, com es tracten i a posar-se en el lloc dels altres companys i companyes i a respectar-se. També ha comportat que s'exposessin i es parlés dels problemes que hi ha a classe, això ha fet que milloressin les relacions del grup. Segons les seves paraules "a ser més amics".

L'alumnat se sent satisfet del resultat d'aquest treball, creu que s'haurien de continuar fent aquest tipus d'activitats que potenciïn la relació, com per exemple fer excursions, dedicar més atenció a qui ho necessiti, i suggereixen la possibilitat de tenir dues hores de tutoria a la setmana.

Per altra banda, també manifesten que s'ha d'actuar de manera contundent davant dels companys que tenen comportaments i actituds inadequades. Creuen que han de ser expulsats.

No obstant això, hi ha un petit grup que, tot i que s'ha sentit bé realitzant les proves, ha manifestat que aquestes activitats no l'han ajudat a millorar les relacions, perquè segons ells/es ja s'entien prou bé, per tant, no han hagut de canviar.

En definitiva i de forma general, es pot concloure que la valoració final de l'alumnat envers les activitats realitzades ha estat molt satisfactòria per al grup.

Proposen que pel curs següent de 4t. es pugui continuar en aquesta línia i demanen explícitament que davant canvis organitzatius dels grups, es pugui mantenir tot el grup unit i si hi ha canvis que no se separin, sinó que en tot cas s'ampliï amb d'altres companys/es.

**Valoració dels respectius tutors i tutores i la coordinadora del nivell de 3r d'ESO**

A l'hora d'avaluar el treball entre el professorat hem recollit algunes valoracions i idees d'interès que poden permetre la formulació de noves propostes per al proper curs.

- "L'experiència ha estat positiva, però caldria realitzar-la des de l'inici de curs".
- Es proposa que la feina feta a 3r continuï a 4t per tal d'anar avançant en la cohesió dels grups.
- Planificació de l'activitat en el temps previst per tal que es pugui desenvolupar completament (iniciar, desenvolupar i concloure durant l'hora disposada setmanalment). En el cas de no acabar-la, poder continuar en la propera sessió de tutoria. És a dir, donar-li una continuïtat significativa.
- "La intervenció de la psicopedagoga amb els alumnes a l'aula ha servit per tractar temes personals i relacionals.

Aquest tipus d'intervenció, a vegades, no se sap dur a terme solament des de la formació del docent".

- "Calen bones pràctiques per anar tractant la millora de les relacions. Aquest treball ho ha permès i fora bo que anés constituint el contingut del Pla d'Acció Tutorial de l'ESO i formi part del Pla de Millora que el Centre ha dissenyat per la millora dels Aprenentatges i la Convivència".

**I passat un curs ...**

Ens trobem a 4t i l'alumnat del mateix grup expressa el que recorda del curs passat i com se sent actualment.

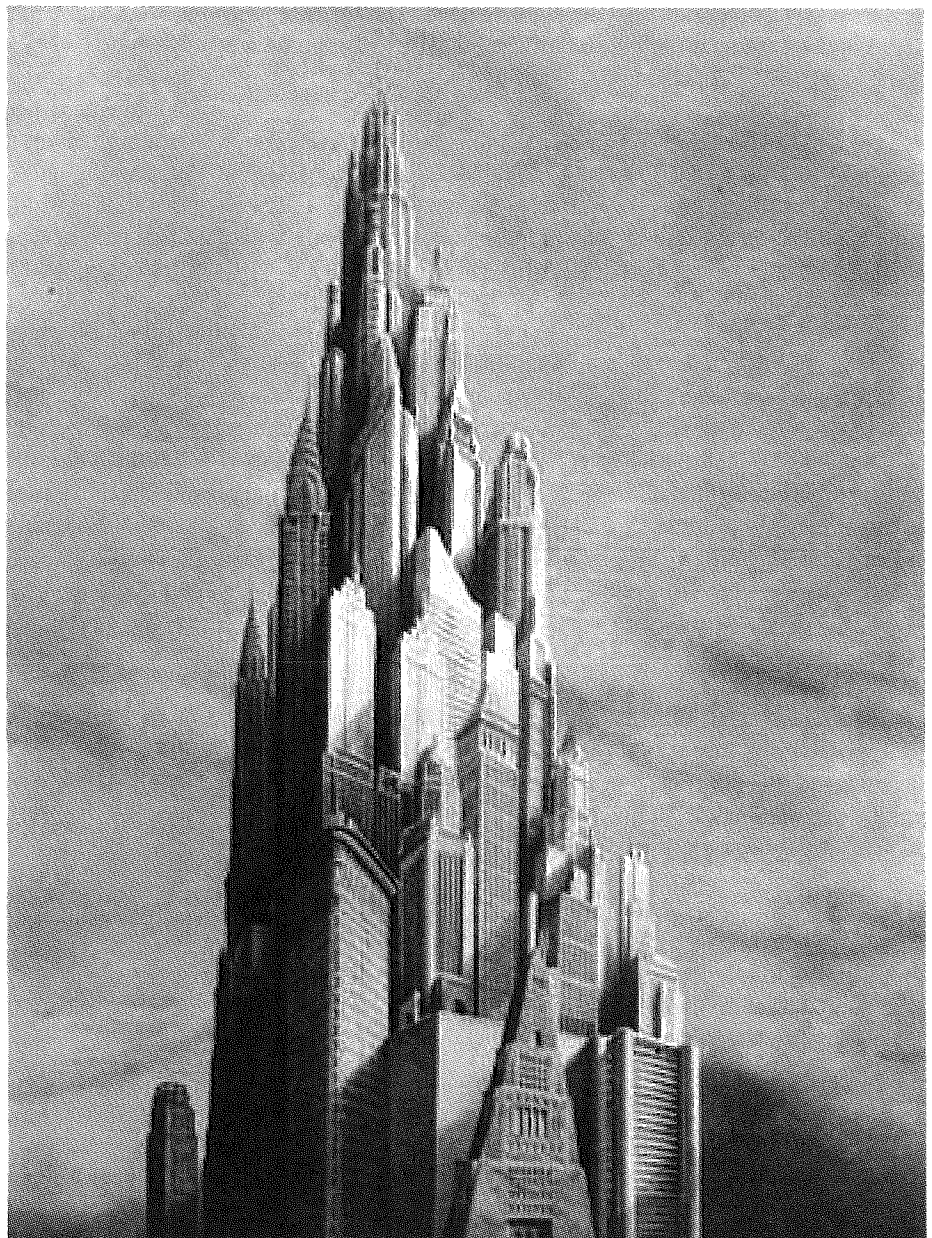
VG, noi: "Em trobo molt bé, però no m'agrada que em critiquin com porto els pantalons. El grup ha canviat molt, sobretot que ens relacionem millor"

BN, noia: "Ara no hi ha conflictes, tots ens portem bé entre nosaltres.

SC, noia: "Ara a classe ens ho passem bé, abans sempre hi havia crits, molts mals rotllos i patiment"

NS, noia: "També ha millorat molt perquè un dels nois que més ens molestava ha marxat".

AS, noia: "Aquest any el que passa és que hi ha gent amb qui no



ens relacionem, encara que no es portin malament. Seria millor portar-se bé amb tothom”.

CC, noia: “ Cada persona és com és i no té arreglo”.

R, noi:” Està millor que l’any passat però encara es fiquen amb mi el VG i JMa. D.

B, noia: “ jo m’assec al davant de R. i la cosa és fa molt pesada perquè es queixa perquè el deixin en pau i als nois els costa parar de fer-ho, però aquest any és menys molest.

R, noi: “no me’n vaig amb els nois perquè si ho faig sempre es fiquen amb mi”.

Després d’haver passat un curs l’alumnat pot reflexionar sobre els seus processos personals i de grup . S’adonen dels canvis per diversos motius i el que és més important és que d’ells se’n pot parlar . Cal destacar com les dinàmiques han variat i l’accent del que expressen aquest curs de 4t. és que les relacions entre nois i noies són més agradables, més dialogants i les dificultats més significatives rauen en les relacions entre els nois.



En el transcurs de totes sessions hem pogut observar una sèrie de canvis positius dins del grup classe. Aquest canvis han vingut donats com a conseqüència d’unes reflexions inherents a les activitats realitzades, entre les quals cal destacar el fet d’exposar i tractar els problemes que es donen a la classe. Això els ha ajudat a entendre i a comunicar-se millor entre ells/es, en definitiva, com ells/es mateixos diuen: **“ara som més amics”**.

### 5.- Conclusions i propostes de futur

De l’experiència d’aquest treball, podem arribar al convenciment que, davant d’un problema, és més útil buscar i donar-li resposta, que no pas conviure-hi. És per aquesta raó que proposem unes pautes i línies d’actuació per tal de posar-les en pràctica en situacions posteriors i similars a les que han estat objecte d’estudi, com ara:

- Realitzar activitats que fomentin la comunicació i participació de tot el grup (“ Donar veu als i les protagonistes”)
- Exposar els problemes que hi a classe i parlar-ne amb tots i totes.
- Cercar consensos.
- Dissenyar pautes i acords de classe.

- Fer-ne un seguiment avaluatiu.
- Dedicar dues hores de tutoria a la setmana per tal que permeti millor fer-ne el seguiment..
- Fer-ho extensible als equips docents i a les tutories dels diferents nivells de l’ESO
- Compartir-ho amb el cap d’estudis pel seguiment de la Convivència en el centre i anar creant cultura democràtica i solidària entre l’alumnat amb l’acompanyament dels docents .

Finalment es podria concloure que davant de situacions problemàtiques com les del grup classe estudiat, s’han de cercar: les vies, les estratègies i les eines adequades que ens possibilitin resoldre els problemes que avui dia tenen lloc en els centres de secundària, com són la violència, la falta de convivència i l’absència de pautes per afavorir les relacions entre iguals.

Som conscients de l’avenç formatiu que s’ha realitzat per part de les persones implicades en aquest treball. Les llargues i periòdiques sessions de treball per coordinar les accions, sensibilitzar els diferents tutors i tutores, així com i la més important, la implicació sincera dels nois i les noies de 3r ens ha animat a seguir aprofundint en aquestes pràctiques i a seguir caminant pels paratges de la riquesa i alhora de la incertesa docent.

#### Notes:

**(1)** El treball de prevenció està emmarcat dins el Projecte de Coeducació a l’IES El Palau de St. Andreu de la Barca (Baix Llobregat-Anoia) que es du a terme des de l’any 2005.

**(2)** Article sobre: **“El maltractament entre alumnes “(I i II)”** de Jordi Cullerell i Carme Escudé, publicats a la revista Àmbits de Psicopedagogia i Educació. Núm. 18,

any 2006. Material d’ús :Qüestionari: **Conducta i Experiències Socials a Classe (CESC)**

#### Referències bibliogràfiques

- COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2006): “El maltractament entre alumnes (I i II)”, Àmbits de Psicopedagogia. núm. 18.
- COLLELL, J., ESCUDÉ, C. Qüestionari: Conducta i Experiències Socials a Classe (CESC)
- COLLELL, J., ESCUDÉ, C. “Maltractament entre iguals a l’escola: Bullying” Informació general sobre el maltractament entre els iguals a l’escola. [www.xtec.cat/~jcollell/](http://www.xtec.cat/~jcollell/)
- COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2007): “Una aproximació al fenomen del maltractament” Revista d’estudis de la violència. núm. 1, [www.icev.cat](http://www.icev.cat)
- DIAZ –AGUADO, M.J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Informe DELORS. Informe a l’UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació pel s.XXI. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

**Correspondència amb les autores:** Rosa M Rigol. E-mail: [rrigol@xtec.cat](mailto:rrigol@xtec.cat). M. José de Molina. E-mail: [mmolin11@xtec.cat](mailto:mmolin11@xtec.cat).

# CIBERBULLYING.

## L'assetjament a través de la xarxa

Jordi Collell  
Carme Escudé

### RESUMEN

¿Qué es el ciberbullying? ¿Una nueva forma de acoso o una forma perversa de relación interpersonal? ¿Las nuevas tecnologías han favorecido la comunicación o más bien asistimos a la paradoja de la incomunicación humana en la llamada era mediática? Es importante clarificar de qué estamos hablando cuando nos referimos al acoso entre iguales a través de la red, especialmente teniendo en cuenta que Internet configura lo que se ha dado en llamar "el cuarto espacio de socialización". ¿A qué emociones y conductas nos referimos?. Este artículo intenta aportar algunas ideas a padres y profesionales de la educación para afrontar este problema.

### ABSTRACT

What is cyberbullying? Is it a new form of abuse or a perverted form of interpersonal relationship? Have new technologies improved communication or have they rather contributed to the paradox of human isolation? It is important to clarify what we mean when we refer to bullying among peers via the Net, especially bearing in mind that the Internet forms what has been called "the fourth area of socialization". What emotions and behaviour are we referring to? This paper tries to provide parents and education professionals with some ideas to address this problem.

*"La societat moderna, que ha assolit un nivell d'educació formal sense precedents, també ha donat origen a noves formes d'ignorància"*

*Jean-Claude Michéa, "La escuela de la ignorancia".*

Sovint apareixen notícies en els mitjans de comunicació relatant abusos, enregistrament de vídeos o d'agressions que són penjats en llocs web, i altres casos d'assetjament a la xarxa.

També sabem que alguns adolescents són víctimes de correus electrònics grollers o de missatges al mòbil amenaçants, són bandejats dels xats on participen o són anomenats per malnoms i criticats i insultats al Messenger o als Fotologs.

Entenem que aquests fenòmens requereixen la nostra atenció, més tenint en compte l'escassa alfabetització informàtica que posseïm, així com el fet que es tracta de realitats que s'originen i canvien a una velocitat vertiginosa. Per posar alguns exemples, Youtube, el lloc web que permet als usuaris pujar, veure i compartir clips de vídeo a Internet va ser creat l'any 2005. D'aleshores ençà l'ús del vídeo a la xarxa s'ha escampat a passes gegantines. Avui en dia Youtube té hostatjats més de 100 milions de vídeos i registra més d'un milió de visites diàries (diari El País).

També, els sistemes de missatgeria instantània i gratuïta "arrassen" entre els nois i noies. Diàriament l'utilitzen milers d'adolescents en aquest país per a xatejar i comunicar-se.

Com a professionals de l'educació no podem obviar la importància d'aquests fenòmens. Podem començar per diferenciar-ne alguns elements.

### DE QUÈ ESTEM PARLANT?

És obvi que les noves tecnologies de la informació han creat una nova manera de comunicar-se. No entrarem a analitzar-la però és un fet que cal tenir present. Els nens i joves naveguen per un medi on hi ha una absoluta manca de referents i moltes vegades són

aliens al risc que pot comportar una navegació sense uns mínims de seguretat. Segons un estudi, els pares controlen menys els seus fills a Internet que davant la TV. Els centres ja utilitzen aquestes formes de comunicació però un objectiu hauria de ser el d'ajudar a construir una ètica cibernàutica.

A la xarxa, com arreu, hi ha desaprensus, gent que intenta aprofitar-se dels altres, i en el cas dels menors pot ser més fàcil. No fa gaire llegíem la notícia de la detenció d'una persona al Perú, a la que se l'acusava de robatori de contrasenyes, coacció i abusos sexuals. Segons fonts de l'operació el presumpte assetjador guardava més de 700 adreces de correu electrònic i havia aconseguit enregistrar més de 80 vídeos eròtics de les seves víctimes, a qui extorsionava sota l'amenaça de fer-los públics als seus amics, ja que s'havia introduït als seus ordinadors i en tenia les adreces.

L'engany, la coacció i l'assetjament a menors per part d'un o més adults és conegut amb el nom de **grooming**.

El grooming és una forma d'assetjament, que comença en els espais personals, blogs i xats on acudeixen nens i adolescents. L'adult (agressor) tracta d'establir una relació i un control emocional sobre el menor (víctima), normalment amb finalitat sexual. Cal diferenciar-lo del **ciberbullying(1)** que també és una forma d'assetjament a la xarxa, però entre iguals

### EL CIBERBULLYING

Parlem de Cyberbullying "quan un nen o adolescent és turmentat, amenaçat, assetjat, humiliat, molestat d'una manera o altra, per un altre nen o adolescent mitjançant l'ús d'Internet, tecnologies interactives i digitals o telèfon mòbil". Hi ha d'haver-hi menors implicats per ambdues bandes, o almenys l'assetjament ha d'haver

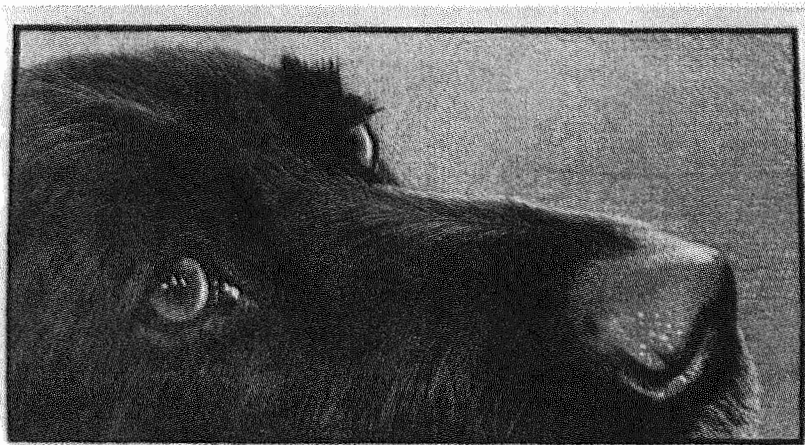


estat instigat per un menor per anar contra d'un altre menor.

Com en el cas del *bullying*, no hi ha *ciberbullying* quan es tracta de fets puntuals. De tota manera, el criteri de "fet puntual" queda una mica difuminat quan parlem d'agressions a través de la xarxa. ¿Podem considerar puntual el fet de penjar una fotografia o enviar un missatge ofensiu? D'alguna manera, cada vegada que es relleix el missatge o es visiona el vídeo l'agressió es repeteix.

El *ciberbullying* comparteix amb el *bullying* els elements de **des-equilibri de poder, reiteració i intencionalitat**, i a vegades pot ser conseqüència o continuació del *bullying* escolar. A l'inrevés no és gaire freqüent.

De tota manera l'ús de les noves tecnologies configura unes característiques pròpies que diferencien les agressions on-line d'altres tipus d'agressió. La invisibilitat de l'agressor, l'augment potencial del nombre d'espectadors i la manca "d'espais segurs" per a la víctima, identifiquen els problemes de *ciberbullying* (Ortega, 2007).



Hem de considerar que moltes conductes que nens i nenes manifesten a la xarxa, són el reflex d'allò que exhibeixen els mass media, i també que "la violència i especialment l'ordinària dels mitjans de comunicació són els símptomes d'una patologia social més profunda" (Voors, 2005.). El mateix autor suggereix que "cal prendre partit contra la crueltat gratuïta, la vulgaritat i l'explotació sexual en els mitjans de comunicació".

Es tracta d'un fenomen emergent i en creixement, afavorit per diversos factors:

- 1) Disponibilitat cada vegada major d'accés a Internet i característiques propícies de la xarxa per a la ràpida distribució de missatges, fotos, etc.
- 2) Minimització del dany causat a la víctima. Sovint s'utilitza la justificació de que "no es pot fer mal a través de la xarxa". Al nostre entendre enllaça amb el concepte de la "violència espectacular" que hom pot veure en els mass media. Es tracta de la *happy violence*, la violència sense conseqüències.
- 3) Sensació d'impunitat, no del tot certa ja que l'ordinador deixa "rastres" de navegació.
- 4) Adopció de rols ficticis, fantasies. Facilitat per a la utilització de "màscara" que afavoreixen la impunitat de l'agressió.
- 5) Les víctimes no solen denunciar per por a la pèrdua de "privilegis d'ús" (per exemple que els adults no les deixin connectar-se a Internet, que els confisquin el mòbil, quedar fora del cercle d'iguals...)

#### ELS QUI AGREDEIXEN, PER QUÈ HO FAN?

Bàsicament per reforçar les seves connexions socials i el seu status,

en el fons sovint és una qüestió de poder. Es fa especialment virulent en el primer cicle de la ESO, on les relacions entre iguals en el pas de Primària a Secundària impliquen canvis en la formació de grups i en el status social dels adolescents. També és possible que algun alumne s'involucri en aquestes conductes com a "resposta" al tracte humiliant que rep a l'escola per part dels companys.

Els nois i noies utilitzen Internet i el mòbil per a establir i mantenir les seves connexions socials (quan coneixen algú que els interessa, les dades que se solen bescanviar són: nom, número de mòbil i adreça del Messenger).

Una altra raó per la qual hom pot implicar-se en conductes d'assetjament és la suposada "invisibilitat" que ofereix la xarxa. Aquest fet potencia la creença que no "et poden pillar" i a més desdibuixa les conseqüències dels propis actes.

Hi ha persones que aprofiten l'absència física d'algú per calumniar-lo, insultar-lo o difondre falsos rumors contra ell, per aquestes persones el ciberespai és un lloc privilegiat per actuar des de l'anonimat. La ràbia, l'enveja, la venjança, la immaduresa, l'avorriment, la imitació dels models adults, etc. sovint són el motor

d'aquestes conductes de ciberassetjament.

A més el ciberespai és un lloc mancat d'un component fonamental de la comunicació: el llenguatge no verbal. I sabem que aquest és el llenguatge de les emocions. Sense el to de veu, la mirada, la gestualitat de l'altre, tenim una imatge esbiaixada de les seves reaccions i emocions, i es fa més fàcil configurar una realitat on el "jo" és absorbit per les circumstàncies del moment i no s'inhibeix el comportament: la ira, la violència, la intolerància... apareixen amb més facilitat.

Si no veiem l'altre, és més senzill agredir-lo, el procés de *cosificació* esdevé més fàcil. Tractar els altres com si fossin coses, també és violència.

#### DE QUINES CONDUCTES PARLEM?

Les conductes més usuals són les següents:

- **Amenaces directes:** Assetjament per missatgeria instantània o SMS (missatges amenaçants o desagradables), fer avisos inapropiats, usar noms d'usuaris semblants fingint ser una altra persona, bombardeig d'SMS...
- **Robatori de contrasenyes, suplantació d'identitat:** Alteració de missatges de la víctima, suplantació en els xats, presentar la víctima com a agressor...
- **Blogs, fotologs:** Quan s'usen per danyar la reputació, publicar fotos reals o trucades...
- **Ús o creació de webs amb continguts ofensius:**



Publicació de dades personals,...

- **Enviament de fotografies o vídeos per e-mail o SMS/ MMS:** Enregistrar fets d'amagat (als vestuaris), contra la voluntat de la víctima, o d'agressions ("happy slapping")...
- **Enquestes d'Internet:** Amb voluntat ofensiva, per ex: "qui és la que està més bona de l'Institut" o "qui és el més imbècil de l'IES"...
- **En els Jocs multiusuari:** Insults, amenaces, llenguatge obscè o agressiu.
- **Enviament de programes brossa:** virus, subscripció a llistes de pornografia, col·lapse de la bústia de la víctima, etc.

Hi ha estudis que corroboren que els efectes del ciberbullying sobre la víctima poden ser pitjors que les agressions físiques, tot indicant que les emocions que més freqüentment tenen les víctimes envers aquest tipus de situacions són les de disgust, tristesa, por, solitud, frustració...

#### EL CIBERESPÀI: EL QUART ESPAI DE SOCIALITZACIÓ

Podríem pensar que una solució simple seria no connectar-s'hi, però no és tan fàcil. Com a adults potser ens haurem sorprès més d'una vegada en observar nois i noies asseguts davant l'ordinador l'un al costat de l'altre xatejant per Internet, i hem estat temptats de dir-los: *-No li pots dir directament? Si el tens al teu costat!*

És obvi que necessitem el contacte amb els altres per desenvolupar-nos. Vigotsky planteja que la interacció humana és la que configura la consciència social, la que ens obre a la comprensió emocional de l'altre. Hem de tenir en compte que Internet representa una nova forma de contacte social; paral·lelament o darrere de la família, l'escola i la comunitat... hi ha la comunitat virtual.

Com en tot món relacional, les relacions poden ser positives o negatives. L'aparició d'aquestes relacions *online* ha eixamplat immensament les possibilitats de comunicació, però també ha donat origen a conductes marcades per l'abús i la violència, que han fet que aquestes interaccions no fossin sempre de signe positiu. És oportú que ens n'adonem de l'emergència d'aquestes noves formes de "contacte social".

A més, com abans apuntàvem, es tracta d'un món amb una manca absoluta de referents. Hem posat en mans dels infants i joves una sofisticada tecnologia (accés a Internet, telèfons mòbils amb càmeres de vídeo, etc.) i no els hem dit com utilitzar-la. O potser sí, ja que un bombardeig constant de films on la violència és un espectacle, concursos que es fonamenten en l'exclusió i el rebuig de l'altre, o programes televisius el principal atractiu dels quals és l'insult i la desqualificació, ofereixen un clar model, del tot inapropiat.

En aquest sentit el *ciberbullying* només seria el pàl·lid reflex d'una violència instaurada en la nostra societat. Però aquesta observació no justifica la inacció.

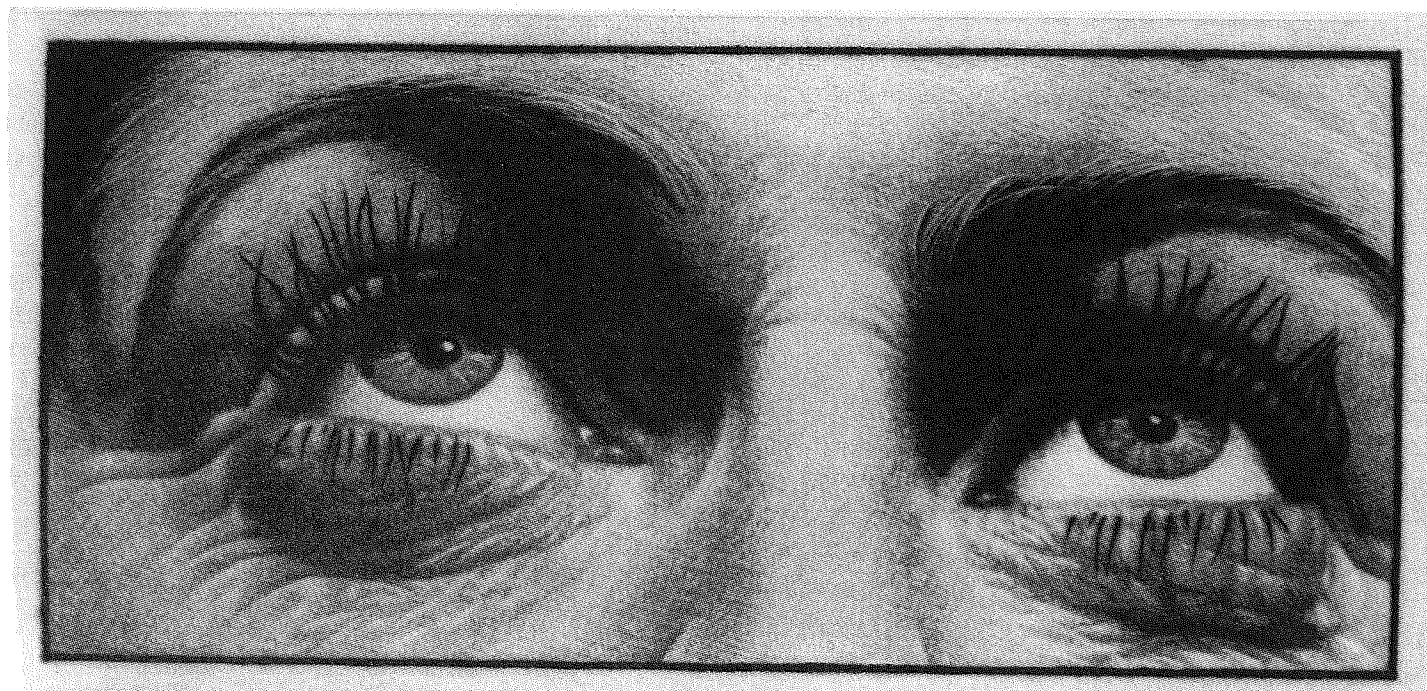
#### ALGUNS SUGGERIMENTS PER A PARES I ALUMNES

##### Per als pares: evitar la deriva en el ciberespai

*Maxote, Morenawapa, Lapekosa...* Coneixes el "nick" del teu fill/a? Saps com es diu aquell alumne -d'aparença ingènua- a la xarxa? ¿Què podem fer si els nostres fills o alumnes en saben més que nosaltres del ciberespai?

Hi ha autors que coincideixen en assenyalar que cal centrar-se en donar estratègies als "espectadors", sobretot tenint en compte que el *ciberbullying* es dona en absència dels adults i que hem de reforçar la seva responsabilitat i ajudar-los a establir allò que està bé i allò que no ho està.

És bo tenir presents unes mínimes i bàsiques estratègies de protecció i disposar de recursos per no caure en paranys o involucrar-se en situacions d'assetjament.



Internet és un territori nou i d'ell en coneixem poca cosa. Què hi podem fer?

- Es molt important transmetre confiança per tal que recorrim als adults (pares i/o professorat) en cas de dificultats.
- Els pares i adults en general ens hauríem d'involucrar i aprendre a utilitzar les noves tecnologies. Això ens ajudarà a saber què fan els nois i les noies quan estan connectats i els possibles riscos a què s'enfronten. Cal estar al cas de les activitats *online* dels nostres fills.
- Ensenyeu el vostre fill a ignorar l'*spam* (correu brossa) i a no obrir arxius dels que no en coneixem la procedència o que no ens inspirin confiança. Un virus pot malmetre tot l'ordinador!! Expliqueu-li que hi ha programes capaços de desxifrar les nostres contrasenyes de correu electrònic.
- És preferible que l'ordinador estigui en una habitació d'ús comú, on hi pugui haver un cert control. Navegar amb ells pot ser una bona estratègia en les primeres edats.
- Si no la necessiteu, no instal·leu una *webcam*. Hi ha programes que poden activar-la i controlar-la externament.
- Parleu amb els adolescents sobre què fan quan naveguen per Internet: quines pàgines visiten, amb qui parlen i sobre què. Remarquem que es tracta de llocs públics.
- Insistiu què **mai no han de donar les seves dades personals** a gent que hagin conegut en els xats, Messenger, MySpace... I esteu al cas dels contactes que va agregant al seu compte de Messenger o altre tipus de missatgeria instantània ¿Qui són? ¿De què els coneix?
- Expliqueu-li que **mai no ha d'enviar fotos** ni vídeos seus ni dels seus amics a desconeguts.
- Parleu-li dels riscos d'Internet. Que sigui un món virtual no vol dir que no pugui tenir problemes. A vegades no n'hi ha prou apagant l'ordinador. Si cal, instal·leu "defenses tècniques" (filtres de contingut, programes de control d'accés, configuracions del navegador, etc.)
- L'ús d'Internet s'ha de regir per unes mínimes normes de comportament i de respecte envers els altres. Si observeu el vostre fill trist o enfadat després d'usar Internet, si observeu que restringeix el contacte amb els seus amics, que evita anar a escola, si se'l veu trist o deprimat... pot ser indicador que hi ha algun problema.
- Però sobretot, sobretot, fomenteu-ne l'ús responsable. Internet és una gran eina si s'utilitza bé. Es tracta (i no és gens fàcil) de treballar per canviar la "societat de la informació" per la "societat del coneixement".

#### QUATRE IDEES PER A NOIS I NOIES INNOCENTS (O NO TANT)

- Mai no responguis e-mails que et demanin el teu nom d'usuari i la teva contrasenya, ni els introdueixis en pàgi-

nes que no siguin de confiança.

- La contrasenya del correu electrònic és personal; **no la diguis ni als teus amics**. Tampoc no utilitzis contrasenyes òbvies com dates assenyalades o noms que tinguin una relació directa amb tu.
- Compta fins a 10 abans de respondre a un missatge que et molesti o t'afecti. No responguis a una provocació; possiblement és el que pretèn l'emissor. Moltes vegades és una bona tàctica ignorar l'assetjador.
- "Gugleja't". Tecleja el teu nom o "àlies" al Google o a un altre cercador. Pots veure si hi ha alguna cosa a la xarxa que faci referència a tu.
- Si ens connectem a l'escola o des d'un cibercafé, cal estar atents a no marcar les opcions del tipus "recordar contrasenya" i, quan acabem, tanquem completament la sessió d'usuari.
- Sobretot, sobretot, utilitza Internet d'una manera responsable i si tens algun problema no dubtis a explicar-ho als pares o als mestres.

#### Nota:

**(1)** Lamentem la terminologia anglosaxona, però el seu ús ha esdevingut gairebé inevitable per parlar d'aquests temes

#### Algunes referències:

- <http://www.pantallasamigas.net>  
<http://www.ciberbullying.com>  
<http://blogcindario.miarroba.com/tag/ciberbullying>  
<http://www.cibersociedad.net>  
<http://www.wiredsafety.org>  
<http://www.ararteko.com>  
<http://www.protegeles.es>  
[http://www.arriskutek.net/des/autoformacion\\_Es/autoformacion.htm](http://www.arriskutek.net/des/autoformacion_Es/autoformacion.htm)  
<http://www.acim.es/programes/apn/index.asp>  
 Aftab P. (2006) *Ciberbullying. Guia pràctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX (<http://www.edex.es>)  
 Monsoriu, M. (2007) *Técnicas de hacker para padres. Cómo controlar lo que hace tu hijo por el ordenador* Madrid: Creaciones Copyright  
 Ortega R., Mora-Merchán J.A., Jäger T. (2007) *Acting against school bullying and violence* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.  
 Voors, W. (2005) *Bullying. El acoso escolar*. Barcelona: Oniro

#### Material per treballar amb els alumnes

Colléll, J., Escudé, C. (2008) *Guia per afrontar el cyberbullying: No t'enredis a la xarxa*. Disponible online a <http://www.xtec.cat/~jcolléll>

#### Unitats especialitzades:

- Mossos d'Esquadra. Unitat de Delictes en Tecnologies de la Informació. [mossosdti@gencat.net](mailto:mossosdti@gencat.net)  
 Brigada de Investigació Tecnològica de la Policia denuncias.pornografia.infantil@policia.es  
 Brigada de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil [delitostelematicos@guardia-civil.org](mailto:delitostelematicos@guardia-civil.org)

# FENT I PARLANT AMB ELS ALTRES APRENNEM

**Teresa Serra Santasusana.**  
Cap d'Estudis del CEIP Vila Olímpica

## RESUMEN

### **"Trabajando y hablando con los demás aprendemos"**

El desarrollo del Proyecto Integrado de Lenguas al CEIP Villa Olímpica ha convivido desde su inicio con una voluntad explícita de inclusión, capaz de dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado con capacidades y competencias diferentes. Ello ha requerido que la escuela fuera dotándose de formas de organización y de programación de las actividades, y de formas de abordar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, adecuadas a los propósitos de su Proyecto Educativo. En el desarrollo del proyecto han ido destacando las ideas fuerza que están implícitas en las formas organizativas concretas de la escuela: los rincones de trabajo, la duplicación de maestros en las aulas y otras que se exponen a lo largo del artículo. Este trabajo se propone reflexionar sobre todos estos aspectos, así como destacar las ventajas observadas en su desarrollo.

## ABSTRACT

### **"While working and talking with our colleagues, we are learning"**

The Integrated Languages Project carried out in Vila Olímpica Primary school has specifically been developed, from its very initiation, to involve all the pupils, of all learning abilities, in the school. The children in both kindergarten and primary years, with varying abilities and competence, can learn and benefit from this project. The school has different and adapted programmes and resources to allow the correct implementation of this Integrated Languages Project. Fundamental criteria has progressively become apparent throughout the application of the project; criteria that has been used to continuously improve and optimize the methods and resources employed in the school. This article focuses on the criteria necessary to help the pupils improve their learning abilities.

## PRESENTACIÓ

El desenvolupament del Projecte Integrat de Llengües al CEIP Vila Olímpica ha viscut des dels seus inicis amb una voluntat explícita d'inclusió, capaç de donar resposta educativa a alumnat divers, amb capacitats i competències també diferents. Per això, ha calgut que l'escola anés dotant-se de les formes d'organització, de formes de programar les activitats i de formes d'abordar les situacions d'ensenyament-aprenentatge, adequades als propòsits del seu Projecte Educatiu (CEIP Vila Olímpica, 2005). D'aquí han sorgit les idees força que estan implícites en les formes organitzatives concretes de l'escola: els racons de treball, el doblatge de mestres a les aules i altres que s'exposaran a continuació. Aquest treball es proposa reflexionar sobre tots aquests aspectes, així com destacar-ne els avantatges observats en el seu desenvolupament.

### **1. EL CONTEXT DE TREBALL. EL CEIP VILA OLÍMPICA I EL PROJECTE INTEGRAT DE LLENGÜES**

L'escola va néixer i ha crescut entorn al Projecte Integrat de Llengües (PIL) que li dona identitat. El llenguatge i les llengües presents a l'escola són eixos transversals de l'aprenentatge. Quan a l'escola considerem la llengua com un eix transversal, el que perseguim és poder recollir tot el cabal que la llengua porta incorporat en el seu ús, en les activitats quotidianes que realitzem dins i fora de les aules.

Quina és doncs la millor manera d'entendre que la llengua travessa totes i cadascuna de les situacions d'aprenentatge? La resposta ha estat utilitzar-la intencionalment en les activitats d'aprenentatge que els mestres proposem i que els nens i les nenes fan a l'escola. Sabem que la llengua és el mitjà a través del qual ens comuniquem i ens entenem, però la llengua que utilitzem, quan fem unes o altres activitats, té matisos força diferents. No és el mateix parlar,

escoltar, llegir i escriure quan estem fent activitats vinculades amb les àrees de Coneixement del Medi, que fer-ho dins del marc de la Plàstica o de les Matemàtiques.

Dins de cadascuna de les àrees, el llenguatge que s'utilitza, que resulta funcional, no és idèntic, sinó que té variacions en funció del que ens proposem representar. Els nens i les nenes aprenen aquestes variacions i matisos del llenguatge d'unes o d'altres disciplines, en la mida que les viuen immerses dins de cada context i en la mida que aprenen i fan seves les representacions que els ofereixen les diferents àrees. Els nens i les nenes estan doncs aprenent naturals i llengua, o bé matemàtiques i llengua, alhora. En el cas de la nostra escola podríem dir: *naturals i llengües o matemàtiques i llengües...*

Com hem tingut ocasió de explicar en altres treballs (Ramírez, R; Serra, T, 2001) el Projecte es proposa l'adquisició i aprenentatge de les diferents llengües a través de les àrees: aprendre les llengües usant-les funcionalment.

Resulta convenient que els mestres tinguem consciència del propòsit d'ensenyar de forma simultània naturals i llengua, socials i llengua... Si no és així, possiblement alguns dels nens i nenes faran igualment l'aprenentatge simultani, però n'hi haurà força d'ells, que no el podran assolir. En la mida que els mestres tinguem consciència d'aquesta intenció de propiciar l'aprenentatge de les diferents àrees vinculades amb la llengua, anem establint ponts i mediacions per tal que els nens i les nenes facin realitat aquesta intenció educativa.

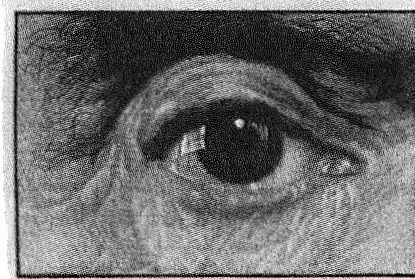
### **2. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DINS DEL PROJECTE INTEGRAT**

## DE LLENGÜES

El PIL acull a tots els nens i nenes de l'escola en la mida que persegueix el desenvolupament de les capacitats de tots i de totes. Es tracta d'un projecte pensat en el marc de l'educació inclusiva. El camí per anar desenvolupant les capacitats de tothom i alhora anar propiciant l'adquisició de les competències comunicatives, metodològiques, personals, i de conèixer i habitar el món, que es defineixen en els nous currículums, no és el mateix per a tots els nens i nenes. L'escola va cercant i definint els camins específics que els diferents nens i nenes seguiran, d'acord amb les seves habilitats i capacitats.

En aquest sentit els eixos que vertebraven la metodologia de treball (CEIP Vila Olímpica, 2005) per tal de portar a terme el PIL són:

- **La consideració de l'autoestima dels nens i de les nenes en el procés d'aprenentatge.** Aprendre comporta fer un camí que, sovint, és ple de moments d'incertesa i fins i tot d'inseguretat. Recórrer tot el camí demana tenir la convicció que hom és capaç d'assolir la meta fixada. El plantejament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i la gestió de l'aula, han d'anar d'acord amb les possibilitats i capacitats dels nens i les nenes per tal que puguin sentir-se capaços d'abordar-les amb èxit. Partir dels interessos dels nens i nenes, crear un ambient acollidor i ajustar el procés d'avaluació, són aspectes necessaris per afavorir l'aprenentatge.
- **L'ajuda pedagògica està a la base del que significa atendre la diversitat de l'alumnat.** El mestre és qui pot oferir l'ajuda necessària i suficient, i analitzar en cada moment del procés quin és el grau d'ajuda necessari i suficient per a cadascú. La guia i cooperació en el moment d'aprenentatge la pot brindar el mestre en primera persona en moltes ocasions, però en altres, són els propis alumnes, els companys o companyes qui actuen com ajudants. És en aquest sentit que el **treball en petites agrupacions heterogènies** és un element metodològic que utilitzem molt sovint en el desenvolupament de l'aprenentatge a l'escola.
- **La importància atorgada a la llengua en totes les activitats d'aprenentatge.** En la mida que la llengua és el vehicle d'interacció entre els alumnes i el mestre, i entre ells mateixos, el PIL considera indispensable que els nens i nenes disposin d'espais i de temps en els quals puguin prendre la paraula mentre aprenen, a més dels temps i els espais dels que disposa el mestre per parlar.
- **L'atenció a la diversitat és una responsabilitat que recau en el conjunt de l'equip docent** de l'escola, en la mida que una clau de volta fonamental del projecte és **l'acció tutorial entesa com una acció compartida** entre tots els docents que actuen en un moment determinat, en relació a un alumne i al llarg de la seva història.



## NUCIONS I/O IMPORTANTS DIFICULTATS D'APRENENTATGE

Més enllà de la diversitat d'alumnat que avui podem trobar a qual-sevol centre ordinari, al llarg de la seva vida des del curs 1996-1997, l'escola ha tingut l'oportunitat d'acollir nens i nenes amb importants dificultats d'aprenentatge, que han estimulat la cerca de nous camins per tal de poder-los-hi oferir l'ajuda necessària per avançar en l'aprenentatge.

En la cerca d'aquesta ajuda a l'aprenentatge hem col·laborat amb d'altres institucions:

- Des del curs 1999-2000 fins al 2004-2005 vam dur a terme un projecte d'escolaritat compartida a temps parcial amb el CEE Vilajoana.
- Des del curs 2002-2003 col·laborem amb el CEE ASPASIM, de forma que aquest curs 2 alumnes, que estan immersos dins de les aules ordinàries de l'escola, reben el suport de mestres i professionals d'ASPASIM.

D'altra banda, el curs 2006-2007 es va posar en marxa la USEE,

que en aquests moments té 8 alumnes, en línia de continuïtat amb el treball iniciat amb els alumnes que acollim en col·laboració amb ASPASIM. L'alumnat de la USEE està dins de les aules ordinàries formant part dels grups classe.

El grup classe és el grup natural per a tot l'alumnat de l'escola, també per aquells alumnes que tenen greus disminucions o dificultats importants d'aprenentatge. És el grup natural en la mida que tots s'hi senten acollits i hi viuen la majoria del temps que estan a l'escola, amb l'ajuda necessària en cada moment. L'experiència viscuda ens ha posat de manifest que la convivència de tots els nens i nenes fomenta l'estima, la col·laboració, el mestratge, la imitació i tot en un marc amb sentit, que afavoreix l'aprenentatge de tothom.

Així mateix, des del Projecte Educatiu de l'escola s'ha entès que les noves actuacions que ha requerit aquest alumnat, formen part i s'afegeixen, al conjunt de criteris i mesures organitzatives d'atenció a la diversitat presents en el PIL, i de les quals estem donant compte en aquest treball

## 4. PARLAR I COL·LABORAR AMB ELS ALTRES PER APREN-DRE

L'experiència dels dotze anys de vida de l'escola, acompanyada de la discussió i reflexió dels docents entorn als fonaments del desplegament del projecte per a tots els nens i nenes, han anat fiant un seguit d'idees força que guien l'atenció a la diversitat de l'alumnat en el marc de l'educació inclusiva.

### • Aprenem més i millor col·laborant i contrastant amb els altres

La interacció amb els altres en el procés d'aprenentatge ens ajuda a fer emergir les pròpies representacions i coneixements previs, i a contrastar-les amb les dels altres. En aquest procés podem anar reconstruint els nostres coneixements, podem anar aprenent, a través del que s'ha anomenat *funció medidora de la interacció* (Vyots-

## 3. LA PRESENCIA AL CENTRE D'ALUMNAT AMB GREUS DISMI-

ki,1984; Miras 1998 ; Solé 1998).

És en aquest sentit que a l'escola facilitem l'aprenentatge en **grups de treball heterogenis**, ja que la diversitat d'estils i els diferents nivells de competència de l'alumnat que forma un grup, poden contribuir a la millora del procés d'aprenentatge de tots els membres d'aquest grup (Ainscow, 2004; Stainback i Stainback, 2004).

De vegades el grup d'aprenentatge és el grup classe, i d'altres vegades són petits grups de 3 o 4 alumnes que realitzen activitats de forma conjunta i col·laborativa dins de l'aula. En aquests petits grups, alguns dels alumnes actuen sovint com a "mestres", en la mesura que guien l'aprenentatge dels altres, de forma que actuen com a model per tal que altres els puguin imitar. O fins i tot actuen com a motor, en la mesura que suggereixen maneres de fer. En aquest guiatge tots tenen la possibilitat d'aprendre, i l'heterogeneïtat dels grups facilita la vivència que : *"som diferents, i aprofitem la diferència quan aprenem junts"* perquè podem col·laborar, perquè de la diferència de maneres de fer sorgeix sovint **el contrast i el suggeriment**.

- **Les activitats obertes fomenten l'aprenentatge**

Les activitats d'aprenentatge més potents són aquelles que també tenen sentit per als alumnes i que donen lloc a diferents modes d'execució. *L'ànima d'aquestes activitats, no és tant el fet resultant, sinó el procés per resoldre-les.*

En aquest sentit, una mateixa activitat es pot presentar de forma tancada o oberta i les repercussions que genera són força diferents. Un exemple d'una activitat matemàtica a cicle mitjà podria ser, presentada de forma oberta: *"Com podeu trobar el resultat de sumar els deu primers números? Quines formes de fer-ho heu trobat?"* O bé, de forma tancada: *"quin és el resultat de sumar els deu primers números?"*. La primera pregunta suggereix fixar-se en el procés i per tant estimula el descobriment de diferents camins, que condueixen a la solució, així com la recerca d'algunes peculiaritats numèriques. La segona, en canvi, centra la tasca en un fet, el resultat.

En les preguntes obertes hi tenen cabuda les respostes diverses d'alumnes diferents. La diferència en aquest cas no esdevé un motiu per a no fer bé la tasca, sinó al contrari un motiu de discussió i de descobriment.

Les activitats obertes porten implícita la conveniència de fer-les amb els altres, per tal de poder trobar i relacionar els diferents camins de resoldre-les.

Els *projectes de treball* en són un bon exemple, perquè esdevenen seqüències obertes que fomenten el sentit de l'aprenentatge per a tots els nens i nenes.

- **Aprenem conversant sobre el que fem**

Partint de la consideració que aprenem amb els altres, en el grup classe i en el petit grup **la conversa** és l'eina més funcional i potent per fer funcionar el grup i fomentar l'aprenentatge. Quan els nens i nenes posen paraules, o intenten posar-les, en el procés seguit per resoldre un enigma, estan aclarint i reordenant allò que han fet. Quan escolten el que ha fet l'altre, sovint se'ls acudeixen altres maneres de fer, o se'ls fan explícites connexions que fins aleshores eren inexistents. Quan proposen maneres d'abordar una

activitat, estan "paraulejant" un pla, estan anticipant allò que ens sembla que serà un camí adequat.

En la conversa per aprendre hi juguen un paper molt destacat les **"bones preguntes"**, aquelles preguntes que estimulen la cerca del coneixement, perquè estimulen les connexions, perquè generen descobriments. El mestre aquí hi té un gran paper, perquè és qui guia i modela la conversa en el gran grup, i aquest guiatge permet que els alumnes el traslladin al petit grup. Si el mestre té el costum de preguntar: *com ho has fet?, perquè ho has fet així?, a veure si et serveix aquesta pista? podries explicar alguna altra manera de fer-ho? podries explicar el que ha dit...? en què s'assembla la teva manera de fer i la de...?*, aquesta manera de fer és una forma de vida de la classe, i esdevé una manera d'aprendre.

La conversa posa un cop més la llengua i les llengües que utilitzem a l'escola com a eixos transversals de l'aprenentatge. Pràcticament totes les activitats, de totes les àrees, són susceptibles de ser comentades i parlades i és mitjançant aquesta conversa, que els nens i les nenes van integrant nous coneixements relatius a les llengües i als continguts de les diferents àrees, que han estat motiu de comentari.

- **Els mestres col·laborem dins i fora de les aules**

Si cerquem el contrast i la col·laboració dels nens i nenes a les aules, hem de garantir que els mestres i docents de l'escola també puguem contrastar i col·laborar en la planificació de l'activitat de les classes, en la seva realització i en la l'avaluació posterior. En aquest sentit dins del centre els docents que intervinem en una mateixa aula, o amb un grup d'alumnes, ens coordinem de forma periòdica.

També és una pràctica habitual la intervenció simultània de dos mestres o de d'altre personal docent a l'aula. El fet de compartir la docència dins del mateix espai i el mateix temps amb els nens i nenes, ens porta a col·laborar, a consensuar, a establir un diàleg dins i fora de la classe, i ens ajuda a aprendre els uns dels altres, perquè l'observació i el comentari del que passa a la classe ens fa avançar, ens ajuda a anar construint una manera de fer a la classe i a l'escola.

## 5. DESCRIPCIÓ D'ALGUNES ACTUACIONS CONCRETES

A continuació es descriuen algunes formes organitzatives que utilitzem en el fer de l'escola que esdevenen un recurs facilitador de l'educació inclusiva en general i que tenen com a fonament les idees força que s'han exposat a l'apartat anterior

- **Els racons de treball**

Es tracta d'una organització de l'aula que funciona des de P3 fins a 6è, amb les adequacions necessàries a cada nivell, que fomenta el desenvolupament de l'autonomia dels nens i nenes i facilita de forma òptima l'ajuda pedagògica als diferents alumnes. Tots els racons tenen característiques comunes, que estan íntimament relacionades amb les idees força que guien l'atenció a la diversitat descrites a l'apartat anterior:

- Els nens i nenes realitzen diferents activitats relacionades amb diferents àrees del currículum de forma simultània a la classe
- Les activitats proposades estan pensades per ser fetes en petits grups de treball heterogenis, en els quals es potencia la col·laboració i la conversa sobre les tasques. Són activitats obertes que requereixen més d'una mirada i que suggereixen el



contrast.

- Es proposen activitats que fomenten el tractament globalitzat i interdisciplinari de les àrees.
- Quan es fan activitats de "racons", a les classes sempre hi ha dos mestres, el mestre tutor i el mestre de reforç que ofereixen l'ajuda que necessiten els diferents grups. Quan a la classe hi ha un nen o nena de la USEE o atès pel CEE ASPASIM, hi ha un tercer mestre o un auxiliar d'EE que hi col·labora. Sovint la forma d'oferir l'ajuda en un grup és suggerir alguna pregunta, que desencadena un comentari o contrast de diferents formes de fer dins del grup. El doblatge de la classe facilita l'observació del mestre i la posada en marxa de l'avaluació formativa.
- Hi ha un pla de treball que inclou totes les activitats possibles a realitzar durant un període de temps (una quinzena, un mes,...). Els nens i les nenes coneixen el pla abans de començar. Els mestres el presenten de forma exhaustiva i sovint modelitzen algunes activitats. Aquest pla està relacionat amb els projectes de treball que es porten a terme a la classe.
- Els nens i nenes porten a terme el pla de forma autònoma en l'ordre que ells trien, o que el grup de treball tria. En alguns nivells el grup de treball per a fer els diferents racons d'una tanda és el mateix, aleshores és el grup qui tria l'ordre de realització de les activitats proposades; en canvi en d'altres per a cada activitat es conforma un nou grup que no ha de superar els quatre nens o nenes.
- En acabar cada activitat s'anota en un plafó o full d'autocontrol i al final de la tanda de racons es fa una valoració individual i col·lectiva de totes les activitats, que canvia en la forma segons l'edat dels nens i nenes.
- Es fan tres sessions de racons setmanals a totes les classes.

#### • El doblatge de mestres a les aules

És una pràctica comú a l'escola tenir dos mestres o altre personal docent a les aules, en diferents situacions, per tal d'atendre la diversitat dels alumnes. La col·laboració dels mestres dins de les aules millora l'atenció dels diferents nens i nenes i facilita el diàleg entre els docents alhora que, a mig termini, fomenta una millor adaptació de les propostes de classe. En cada doblatge de mestres a l'aula ens centrem en algun aspecte relacionat amb les característiques de l'activitat a desenvolupar a la classe.

El doblatge de mestres o personal docent a les aules l'entendem de forma que els mestres que estan dins de la classe poden tutelar qualsevol alumne de la classe i tots els alumnes poden sol·licitar l'ajuda de qualsevol mestre que hi ha a l'aula. Aquest funcionament facilita la vivència que *tots els mestres i personal docent som mestres de tots els alumnes* i està en la línia, abans esmentada, de la tutoria compartida.

Els nens i les nenes estan molt habituats a treballar d'aquesta manera i ells també descriuen els beneficis de fer-ho. En una avaluació que es va fer d'aquest model de treball, els alumnes de 5è i 6è destacaven que el fet de tenir dos mestres o docents a la classe facilita l'atenció quan tenen algun dubte i alhora aporta diferents punts de vista, que sovint els ajuden a fer la feina. Els alumnes també s'adonen que el contrast ajuda a aprendre i a créixer.

A banda dels racons de treball, on ja s'ha mencionat que hi ha dos mestres a l'aula, es doblen també les classes en d'altres circumstàncies:

- Les classes de P3 en la majoria d'activitats per facilitar l'acollida

de tots els nens i nenes a l'escola.

- Les classes de psicomotricitat a l'Educació Infantil, perquè d'aquesta manera es facilita el desenvolupament de les propostes de l'activitat psicomotriu i l'observació dels diferents nens i nenes quan les porten a terme. Per als tutors i tutores de l'Educació Infantil té molta rellevància el poder disposar d'un temps per mirar els seus alumnes en aquest àmbit i relacionar aquestes observacions amb d'altres àmbits.
- Les classes de música, a Educació Infantil, per facilitar la incorporació de les cançons i la música, llenguatge essencial en aquesta etapa, en el fer de cada dia de la classe. La mestra tutora està amb l'especialista de música dins de la classe de música.
- Totes les classes d'anglès a l'Educació Infantil i Cicle Inicial i dues de les cinc hores que es fan d'anglès a partir de 3r de primària. En aquest context el doblatge de les mestres facilita l'atenció a tots els nens i nenes i alhora modelitza l'ús de la llengua estrangera.
- Algunes sessions de lectura al cicle inicial i mitjà, per tal de facilitar que totes els nens i nenes puguin llegir de forma periòdica amb l'ajut del mestre.
- Les classes en les que hi ha alumnes de la USEE o atesos pel CEE ASPASIM. El doblatge en aquestes aules es fa d'acord amb les necessitats de cada alumne en cada moment de classe. Es doblen les classes en les que els alumnes necessiten un grau d'ajuda que un sol mestre a l'aula no els pot oferir. Es tendeix a que tots els alumnes de la USEE i ASPASIM disposin de classes en les que no hi hagi dos mestres a la classe per tal de facilitar la seva autonomia.

#### • L'atenció dels alumnes fora de l'aula

En algunes circumstàncies es fa difícil conjugar les necessitats educatives especials de l'alumnat amb les propostes d'activitats dins de la classe, de manera que el doblatge de mestres a l'aula no facilita prou l'ajuda d'aquests alumnes. És en aquests moments que l'atenció a alguns alumnes es fa fora de l'aula per part d'un mestre d'Educació Especial, de reforç, d'Audició i Llenguatge o per part de professionals de d'altres Serveis Educatius o fins i tot per part del mestre tutor.

L'atenció és individual en els contextos de treball següents:

- Els alumnes atesos pel CREDAC Pere Barnils o pel CREC Joan Amades.
- Els alumnes atesos per la fisioterapeuta de l'EAP.
- Els alumnes atesos per la mestra d'Audició i Llenguatge.
- Els alumnes de 5è i 6è de primària en sessió de tutoria individual, que porta a terme la tutora de la classe, per tal de fer un seguiment de l'organització de la feina i de les relacions dins de la classe.

En altres casos l'atenció és en petit grup:

- Estimulació sensorial d'alguns alumnes amb nee a Educació Infantil.
- Foment del joc simbòlic i la conversa amb alumnes amb nee a l'Educació Infantil.
- Treball conjunt d'alumnes de la USEE i d'ASPASIM de nivells similars.
- Treball de reforç de matemàtiques i llengua a temps parcial al Cicle Mitjà i Superior.

Cal destacar que els diferents contextos d'actuació fora de l'aula

ordinària sempre suposen una petita part de l'horari d'aquests alumnes, perquè, tal i com s'ha exposat anteriorment, es prioritza de forma decidida el viure i aprendre dins de la classe amb tots els companys i companyes.

• **Organització de l'equip de mestres i del personal docent**

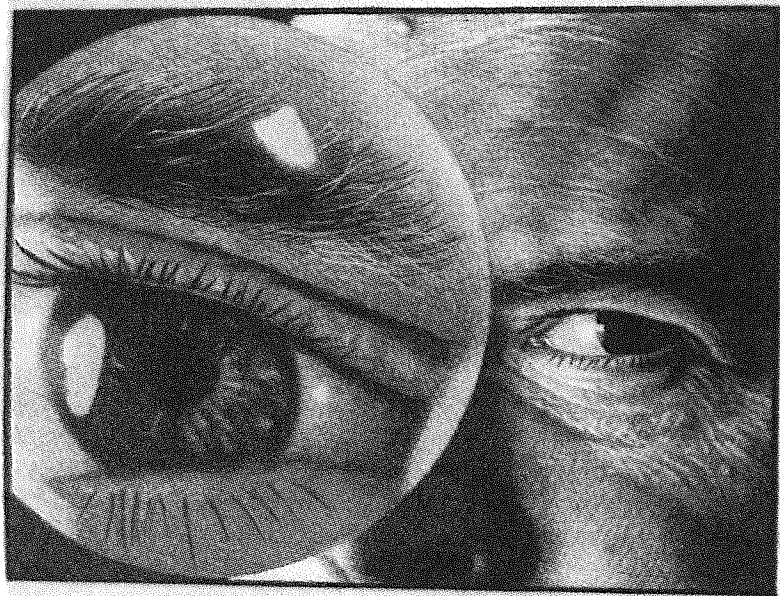
El desenvolupament del PIL a les aules i el foment de l'aprenentatge de tots els nens i nenes, que portem a terme d'acord amb les idees força i les actuacions concretes que hem descrit, demanen d'un treball de col·laboració de tot l'equip de mestres i altre personal docent. Aquesta col·laboració es concreta de diferents formes:

- En començar el curs, amb l'establiment de criteris de distribució del temps lectiu i no lectiu de l'escola . Aquests criteris han de guardar coherència amb la possibilitat de doblar els mestres de les aules en moltes situacions, amb el foment del treball en petit grup, amb la coordinació fora de la classe. La nostra escola disposa de l'equip de mestres i personal auxiliar d'Educació Especial propis d'una escola pública de doble línia, però és voluntat de tot l'equip organitzar el temps d'acord amb el Projecte que portem a terme. En aquest sentit l'equip directiu vetlla per tal que aquesta voluntat es materialitzi organitzativament.
- Al llarg del curs amb coordinacions específiques, per cicles i per nivells, de tots els docents que intervenen amb un grup d'alumnes o amb un alumne, per tal de concretar les propostes específiques de l'aula i valorar-ne la posada en marxa. Les coordinacions es recullen en els plans mensuals de treball que elabora la coordinació pedagògica de l'escola, escoltades les demandes dels diferents cicles i mestres. En aquests plans s'organitza el treball del temps no lectiu de tots els mestres i personal de suport, d'acord amb les tasques específiques que s'han d'anar desenvolupant en diferents moments del curs.
- Amb la tutoria compartida entre la mestra o mestre tutors, i la mestra d'EE de tots els alumnes de la USSE i atesos per ASPASIM. Mentre que la mestra tutora és la que coordina cada curs l'acció educativa de tots els alumnes de la seva classe, les mestres de la USEE o d'ASPASIM recullen el fil de la història tutorial dels alumnes que atenen, en un seguiment simultani i compartit en el qual el treball de col·laboració entre les dues tutores és essencial.
- Amb el desenvolupament d'un treball de reflexió, cada curs, sobre algun dels aspectes de la pràctica docent relacionat amb l'atenció de la diversitat de l'alumnat dins del marc de l'educació inclusiva. Aquest treball ens permet analitzar la tasca diària i anar creixent.

**CONCLUSIONS**

Al llarg d'aquest treball s'ha intentat mostrar com per facilitar l'ensenyament i aprenentatge d'alumnat divers, hi ha una gran multiplicitat d'aspectes que convé tenir presents al si de l'escola. Està clar que es requereixen els recursos personals i materials necessaris per fer-ho, però està igualment clar que no són indiferents ni els criteris dels quals es parteix (inclusió educativa de tot l'alumnat) ni tampoc la forma com aquests recursos es facin jugar.

Per això s'ha fet referència a aspectes organitzatius, des del doblat-



ge de mestres a les aules, fins a la coordinació necessària entre ells. Des del treball per racons, al treball en petits grups dins l'aula. Des de la complicitat de mestres i especialistes, que comparteixen el treball dins l'aula, fins a la coordinació necessària fora d'aquesta.

També s'ha parlat d'aspectes relacionats amb les formes de fer , amb els aspectes metodològics i amb els abordatges didàctics que poden facilitar l'accés a l'aprenentatge des de diferents graus de competència per part de l'alumnat. I en aquest sentit s'ha destacat el paper de les *bones preguntes* del mestre i de la programació d'activitats obertes, o s'ha fet èmfasi en el valor del contrast i el suggeriment que poden sorgir en el treball amb els grups heterogenis.

Amb tot, hi ha dos aspectes que lliguen els criteris i actuacions descrits. Es tracta del paper central atorgat a la llengua dins el projecte de l'escola com a eix transversal i instrument mediador de qualsevol aprenentatge i, d'altra banda, de la responsabilitat compartida per part de tot l'equip docent de l'escola entorn a la inclusió educativa , que es manifesta a través de les tutories compartides o de les coordinacions i treballs docents compartits a l'aula.

Per això hem començat dient que *fent i parlant amb els altres aprenem* , des del convenciment que, per a això, els grups heterogenis i el contrast entre diverses mirades i diferents nivells de competència pot ajudar l'aprenentatge de tots.

**Referències Bibliogràfiques**

Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.  
 CEIP Vila Olímpica (2005) El projecte Integrat de Llengües publicat a <http://www.xtec.cat/centres/a8052785/>  
 Miras, M. ; Onrubia, J. (1998) Desarrollo personal y educación dins de C.Coll; M.Miras; J.Onrubia; I.Solé "Psicología de la educación" Barcelona. Ediuoc -Edhasa.  
 Ramírez, R; Serra, T. (2001) El Proyecto Integrado de Lenguas. Barcelona . Ed Praxis

# APUNTS LINGÜÍSTICS AL VOLTANT DE L'ESCOLARITZACIÓ DE LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA ESTRANGERA<sup>(1)</sup>

Ignasi Vila, Judith Oller

Universitat de Girona. Departament de Psicologia

## RESUMEN

### “Reflexiones lingüísticas acerca de la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera”

La llegada de alumnado extranjero a las aulas de Cataluña ha puesto a prueba la capacidad de nuestro sistema educativo para garantizar la consecución de las mismas finalidades educativas para todos los estudiantes. Uno de los aspectos centrales implicados en su escolarización se refiere a la educación lingüística que reciben, ya que el dominio de la lengua vehicular de la enseñanza está directamente en relación con sus posibilidades de progreso escolar. En este sentido, uno de los mayores retos está en encontrar recursos organizativos y de la práctica educativa que sean eficaces para gestionar la diversidad del alumnado respecto al dominio de la lengua de la escuela. En el artículo se discuten algunas peculiaridades del contexto sociolingüístico de Cataluña que influyen en aprendizaje lingüístico del alumnado extranjero y, a través del análisis de los datos obtenidos en nuestras propias investigaciones, presentamos algunas orientaciones para el tratamiento lingüístico escolar de este alumnado.

## ABSTRACT

### “Linguistic reflections on the education of immigrant students”

The vast arrival of immigrant students to the compulsory education in Catalonia has challenged the educational system to reach the educative standards. Since the mastery of the instruction language is directly related to the students' potential achievement at school, linguistic education is a central issue. In that sense, an interesting challenge consists in developing new strategies to organize and expand educational practices which consider the different levels of Catalan proficiency. The paper draws attention to the diverse peculiarities of the sociolinguistic context in Catalonia which play an important role in the school language acquisition of immigrant students. Results obtained in our research are used to discuss the linguistic management in schools and to point out some orientations for teaching.

## INTRODUCCIÓ

La diversitat lingüística i cultural té una presència cada vegada més gran en el món occidental. Catalunya no es diferent i, al llarg de la última dècada, l'heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica ha crescut de manera important (Departament d'Educació, 2007; Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra i Siqués, en premsa). El que ha estat anomenat com el “fenomen migratori” està present a totes les contrades i s'estén per les aules de l'educació catalana. Des d'una perspectiva lingüística, aquesta realitat presenta problemes, fins ara desconeguts, tots ells relacionats amb l'augment de la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. De fet, no és gens estrany que a una mateixa aula es trobin alumnes escolaritzats des del començament de parvulari, junt amb alumnat que ho va fer al llarg del parvulari o de l'educació primària i alumnat que s'acaba d'incorporar. Certament, les qüestions implicades en l'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger no són exclusivament lingüístiques i, fins i tot, en molts casos els “problemes” lingüístics amaguen altres realitats molt més importants per a comprendre el desenvolupament escolar d'aquestes criatures. No obstant, també és cert que els aspectes específicament lingüístics relacionats amb el domini de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger tenen un espai per a la reflexió amb l'objectiu de comprendre millor els seus processos d'escolarització. Aquest article aborda aquesta qüestió des de la convicció de l'autora i l'autor que les qüestions escolars que afecten l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger no es resolen exclusivament des de la reflexió sobre el seu procés d'adquisició de la llengua de l'escola, però que poden ajudar.

Cummins (1981), a Toronto (Canadà), va mostrar que l'alumnat estranger d'incorporació tardana trigava una mitjana entre 5 i 7 anys per adquirir competència en les habilitats en llengua anglesa

que requereix l'escola semblant als seus pares anglesos a pesar de que, després de dos o tres anys, mostraven una gran fluïdesa oral en activitats conversacionals. Aquests resultats han estat confirmats per nombroses recerques realitzades a diferents països d'acollida (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas i Collier, 1997; Hakuta, Buttler i Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Huguet i Navarro, 2005; Navarro i Huguet, 2005; Vila, Siqués i Roig, 2006; Siqués i Vila, 2007) i accentuen l'existència d'una important distància des del punt de vista de la seva adquisició entre les habilitats conversacionals i les habilitats cognitiu-acadèmiques. És a dir, entre les habilitats lingüístiques implicades en les relacions socials cara-a-cara i les habilitats lingüístiques implicades en les tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar. Això no significa que ambdues són independents, al contrari estan estretament relacionades, però el seu desenvolupament està marcat per ritmes molt diferents que, entre altres coses, es relacionen amb la participació activa en tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar mitjançant la llengua de l'escola.

## I A CATALUNYA?

Des del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona, el nostre grup de recerca<sup>(2)</sup> ha realitzat diferents investigacions destinades a comprendre millor la relació entre les condicions lingüístiques de la infància i l'adolescència estrangera i els efectes en la seva escolarització. Hem desenvolupat tres línies de treball: 1) l'avaluació de les aules d'acollida per conèixer les variables que descriuen els seus resultats; 2) l'avaluació del coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger a P-5, segon i sisè de primària, així com les variables associades i, finalment, 3) l'anàlisi de la pràctica educativa en situacions d'una gran diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. En el que

segueix presentem a grans trets les conclusions més rellevants per a la nostra discussió.

**Pel que fa al temps d'estada i el coneixement de català i castellà escrit**

La taula I presenta les dades de l'avaluació sobre coneixement de llengua escrita catalana i castellana de 1.141 alumnes (515 d'origen estranger i 626 nacionals) de sisè de primària durant el curs 2006-2007 d'acord amb el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger.

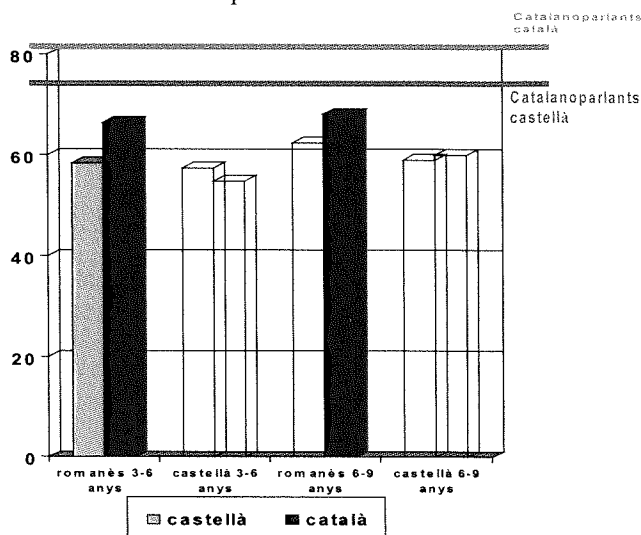
Taula I. Coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat nacional i temps d'estada a Catalunya.

	Estranger de llengua romànica (3-6 anys d'estada)	Nacional (castellà)	Estranger de llengua romànica (6-9 anys d'estada)	Nacional (bi-lingüe)	Nacional (català)
Castellà escrit	57'90	57'75	60'71	61'59	63'44
Català escrit	56'82	59'22	62'05	66'81	73'36

(Font: Oller (2008).)

L'alumnat de llengua romànica que porta de tres a sis anys a Catalunya equipara el seu coneixement de castellà escrit amb el de l'alumnat nacional castellanoparlant i s'apropa al seu coneixement de català escrit, mentre que aquesta mateix alumnat quan porta de sis a nou anys d'estada a Catalunya s'apropa al coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat nacional bilingüe familiar, però encara queda lluny, especialment en català escrit, de l'alumnat nacional catalanoparlant. La resta de l'alumnat estranger queda molt lluny en tots els temps d'estada del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat nacional.

Si distingim entre els dos grups lingüístics més importants de llengua romànica (espanyols i romanesos), les dades (veure gràfic I) diuen que l'alumnat romanès "atrapa" en català i castellà escrit a l'alumnat catalanoparlant després de 6 a 9 anys d'estada a Catalunya i l'alumnat castellanoparlant d'origen estranger ho fa en castellà escrit al mateix temps d'estada.



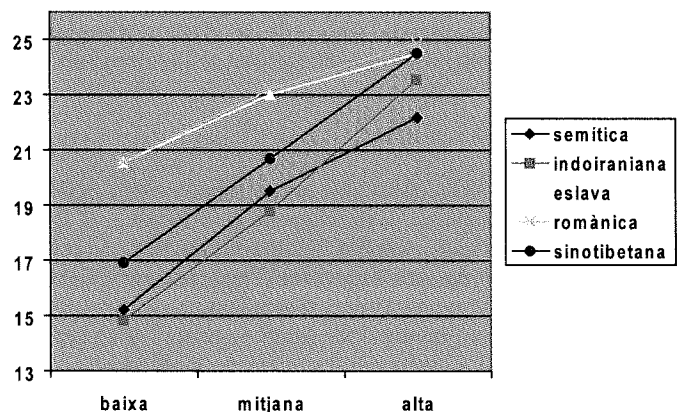
(Gràfic I. Coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat estranger de llengua romanesa i castellana i l'alumnat nacional catalanoparlant, i temps d'estada a Catalunya. Font: Oller (2008).)

Aquestes dades mostren que el temps que l'alumnat d'origen estranger triga a Catalunya en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals és bastant més llarg que el que apareix en la majoria d'estudis realitzats a altres països d'acollida.

**Pel que fa a la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i l'aprenentatge de la llengua de l'escola**

Siqués (2008) va analitzar les variables que descriuen el coneixement de català, mesurat mitjançant una prova A2 (usuari bàsic), de l'alumnat de primària de les aules d'acollida del curs 2006-2007. La llengua inicial de l'alumnat era una d'elles de manera que l'alumnat amb una llengua més propera al català obtenia millors resultats que l'alumnat, per exemple xinès o amb una llengua de la família indoiraniana, que tenia una llengua molt allunyada del català. De fet, aquests resultats són semblants als obtinguts prèviament a l'avaluació del curs 2005-2006 (Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, en premsa). No obstant, a les dues avaluacions hi havia alumnes xinesos i de llengua indoiraniana amb uns resultats excel·lents en comprensió i expressió escrita, fins i tot més alts que els de molts alumnes, al mateix temps d'estada, amb una llengua romànica.

La variable que es relacionava amb aquests bons resultats de l'alumnat xinès i de llengua indoiraniana era l'adaptació escolar. És a dir, quan aquest alumnat estava ben adaptat escolarment els seus resultats no diferien excessivament de l'alumnat, per exemple, de llengua romànica ben adaptat escolarment. Al contrari, quan l'adaptació escolar d'aquest alumnat era baixa la distància entre el seu coneixement de català i el de l'alumnat de llengua romànica era molt elevada.

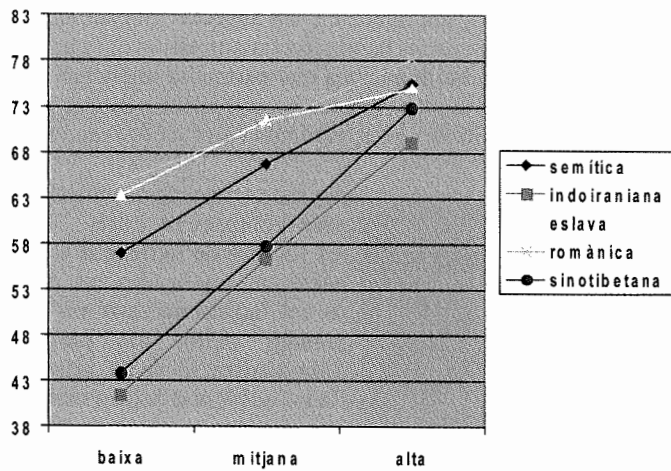


(Gràfic II. Comprensió lectora, família lingüística i adaptació escolar. Font: Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (en premsa).)

El gràfic anterior mostra aquestes apreciacions per la comprensió lectora i es poden estendre a l'expressió escrita. A més a més, les mateixes avaluacions mostraven que l'alumnat xinès i amb una llengua indoiraniana d'adaptació alta mostrava bons nivells de llengua oral, mentre que el mateix alumnat d'adaptació baixa tenia uns resultats molt deficients.







(Gràfic III. Expressió oral, família lingüística i adaptació escolar. Font: Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (en premsa).)

És a dir, l'adaptació escolar alta reduïa els efectes de la llengua inicial de l'alumnat sobre els resultats de coneixement de català en el sentit d'apropar-los independentment de les característiques lingüístiques de l'alumnat. Certament, les nostres dades al ser descriptives no poden establir si l'adaptació de l'alumnat és alta pel fet d'aprendre català o a l'inrevés. Però, allò que és important per a la nostra discussió és que l'adaptació escolar alta i un bon coneixement de català estan estretament relacionats independentment de les característiques de la llengua familiar de l'alumnat.

**Pràctica educativa i aprenentatge de la llengua de l'escola**

Finalment, les nostres observacions sobre la pràctica educativa ens porten a defensar que quan el professorat treballa en petits grups i, des de la llengua oral, negocia amb l'alumnat els significats del que es fa i es diu a l'aula els resultats milloren notablement (Vila, Siqués i Roig, 2008).

Taula II. Puntuacions en les competències bàsiques del primer cicle d'educació primària. Curs 2004-2005.

	Mitjana de l'aula	Mitjana de Catalunya	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic baix)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic mitjà)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic alt)
M1a	87%	74%	60%	77%	78%
M1b	61%	78%	64%	80%	82%
M2	83%	87%	72%	90%	90%
M5	70%	63%	47%	64%	67%
M7	78%	73%	61%	77%	76%
L13	91%	88%	84%	92%	85%

(Font: Vila, Siqués i Roig (2008).)

La taula II presenta les dades de les competències bàsiques en matemàtiques al final del primer cicle de l'educació primària d'un aula amb una gran heterogeneïtat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola(3) en la qual l'organització escolar possibilitava el treball de la tutora en petits grups i el treball cooperatiu de l'alumnat.

La incorporació de la mateixa organització al cicle mitjà oferia també, després de dos cursos escolars, una millora notable de les competències bàsiques lingüístiques avaluades. Així, a la L16 català i L17 català es passava respectivament d'un 14% a un 50% i un 45% d'alumnat que les assolien. I, a les competències L9 català i L11 català el percentatge d'assoliment va ser respectivament 60% i 75%. Aquests resultats es poden estendre a totes les competències lingüístiques excepte a la L12 català i la L12 castellà que van ser assolides únicament per un 35% i un 28% de l'alumnat, si bé la primera va passar del 7% al 35%.

Aquestes dades reflecteixen dues coses. Primer, quan la pràctica educativa, en un context escolar d'alta diversitat lingüística, es vertebra des de la creació de situacions i escenaris simètrics que permeten la construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professorat i l'alumnat millora notablement el coneixement de la llengua de l'escola i, segon, permet la progressió acadèmica de la immensa majoria de l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola (Besalú i Vila, 2007).

**Una primera conclusió**

La situació lingüística a Catalunya té dues característiques notables. Una, la manca de continuïtats lingüístiques entre el medi social i familiar i el context escolar per una gran part de la infància i l'adolescència, especialment per l'alumnat d'origen estranger. Dos, la gran diversitat a les aules respecte al coneixement de la llengua de l'escola com a conseqüència de l'augment espectacular de la mobilitat geogràfica de les famílies (per exemple, si bé no únicament, la incorporació tardana al nostre sistema educatiu).

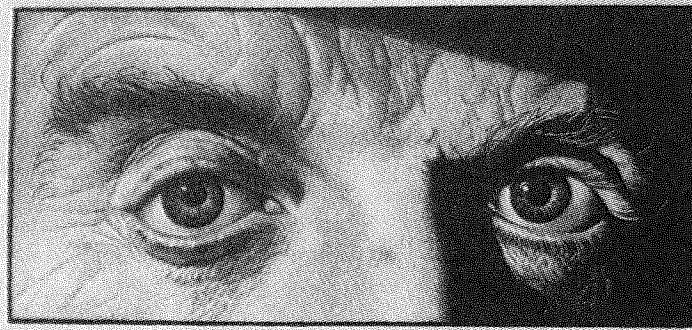
La primera característica ens diferencia notablement de la gran majoria dels països d'acollida. Així, a Catalunya, una gran part de la infància i l'adolescència d'origen estranger ha de desenvolupar les habilitats conversacionals en català des del context escolar la qual cosa retarda notablement, com hem vist, el temps que triga en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals. Aquest fet

ja estava present en el desenvolupament de la immersió lingüística com a forma organitzativa de l'educació bilingüe per promoure el coneixement de català de l'alumnat de llengua familiar castellana, però, a diferència d'ara, aquest alumnat s'escolaritzava des del començament del parvulari i en situacions homogènies lingüísticament en origen(4) i, per tant, amb els límits implícits en la diversitat de tot grup humà, progressava al uníson en el domini de la llengua de l'escola i la pràctica educativa s'adequava en general a aquests progressos. Ara, la situació és molt diferent i una gran part de l'alumnat d'origen estranger ha de fer en poc temps, i únicament amb el suport de l'escola, el que feia (o fa) en bastant de temps l'alumnat castellanoparlant.

La segona característica fa inviable en nombroses aules una pràctica edu-



cativa basada en la parla del professorat dirigida al grup-classe, l'escolta de l'alumnat i el treball individual posterior. Una pràctica, així concebuda, deixa fora a aquella part de l'alumnat que no disposa de les eines lingüístiques bàsiques per dotar de sentit el flux lingüístic lineal que sent. I, per tant, no pot construir sistemes de significats al voltant del continguts compartits amb el professorat amb les conseqüències tràgiques que això comporta. A la immersió lingüística aquesta qüestió tenia una importància relativa ja que, gràcies a l'homogeneïtat lingüística de les aules en origen, la parla del professorat s'adaptava al coneixement lingüístic del seu alumnat amb les consegüents intervencions individualitzades d'acord amb el tractament de la diversitat que fa la immensa majoria del professorat. Ara, a més a més, dels problemes derivats de la incorporació tardana hi ha una qüestió afegida: la diversitat lingüística en origen de l'alumnat que no fa pensar en un progrés més o menys homogeni en la llengua de l'escola. És a dir, les dades diuen que, en molts casos, les característiques de la llengua familiar influeixen en el progrés lingüístic de l'alumnat respecte a la llengua de l'escola.



Per això, es plantegen dos grans temes. Primer, com fer possible que l'alumnat estranger d'incorporació tardana progressi acadèmicament independentment del seu coneixement de la llengua escolar i, per tant, com es fa possible des de la pràctica educativa que pugui transferir a la nova llengua les habilitats ja desenvolupades des de la seva llengua en els processos escolars previs al seu país d'origen(5). Segon, és necessari o no un cert domini de la llengua escolar per poder transferir aquestes habilitats? Què vol dir un cert domini? És el mateix o es modifica segons els tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge? La llengua familiar condiciona o no el progrés en la llengua de l'escola? Certament, les respostes no són gens fàcils, si bé en el que segueix intentarem oferir algunes vies de reflexió que poden guiar línies de recerca que, en el futur (esperem no massa allunyat), donin alguna resposta.

**PRÀCTICA EDUCATIVA I EL DOMINI DE LA LLENGUA ORAL**

L'educació bilingüe sempre ha distingit entre habilitats lingüístiques conversacionals i habilitats lingüístiques cognitiu-acadèmiques. Aquesta distinció es refereix a les diferents habilitats implicades en l'ús del llenguatge d'acord amb les tasques en que s'impliquem les persones. Evidentment, com ja hem assenyalat abans, aquesta distinció no és radical, sinó que implica un llarg continuïum en el que, d'acord amb les exigències cognitives de les tasques, l'ús del llenguatge requereix d'una implicació més o menys exigent de les habilitats individuals desenvolupades per les persones. Així, per exemple, hi ha tasques en les que la negociació de les intencions formulades pels parlants comporta la utilització d'habilitats com, per exemple, les que estan implicades en l'activitat gestual que permeten "omplir" els buits desconeguts, exclusivament lingüístics, dels participants, mentre que hi ha altres tasques (per exemple, a la comprensió lectora) en les que el context gestual (de "l'altre") és irrellevant per a completar els buits lingüístics i es requereix un ús més exigent d'altres habilitats.

Les recerques desenvolupades des d'aquesta perspectiva (entre elles, les que formen part de l'estudi de l'adquisició del llenguatge) mostren que el progrés en el domini dels aspectes formals d'una llengua forma una unitat amb el progrés en el domini de les habilitats implicades en la negociació de les intencions implicades en els actes conversacionals, sigui o no sigui present l'interlocutor.

És a dir, una vegada més, no existeix el tot o el no res, sinó un llarg camí en el que s'impliquen els dos aspectes. Inicialment, des del domini de determinades habilitats comunicatives es fa possible l'inici de l'arbitrarietat lingüística que permet la implicació (i de diferent manera) en noves situacions comunicatives que reverteixen en l'adquisició de noves habilitats i així successivament.

Aquesta concepció unitària del desenvolupament dels aspectes formals de la llengua i de les habilitats implicades en el seu ús pot indicar un camí per comprendre millor els processos d'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger i el seu aprenentatge de la llengua escolar. De fet, la recerca assenyala que pel que fa a aquest alumnat hi ha un important "decalage" lingüístic entre participar individualment amb èxit en situacions socials en les que els interlocutors estan físicament presents i entre participar individualment amb èxit en tasques acadèmiques vertebrades per la lectura i l'escriptura on la resta de participants no formen part físicament de l'activitat social. I, d'acord amb la concepció que postula el progrés unitari del coneixement formal de la llengua i de les habilitats lingüístiques, podem hipotetitzar que aquest "decalage" expressa, al menys en part, mancances en l'adquisició d'aspectes formals de la nova llengua. Si fos així, aquesta "mancança" explicaria perquè l'alumnat estranger d'incorporació tardana té serioses dificultats per transferir a la nova llengua les habilitats cognitiu-acadèmiques desenvolupades des de la seva llengua en contextos escolars i, contràriament, no tindria dificultats per participar activament en situacions socials cara-a-cara ja que aquestes "mancances" formals serien cobertes mitjançant procediments comunicatius que no impliquen el domini de determinats aspectes formals de la nova llengua.

En concret, pel que fa a la nostra discussió, podem fer les següents prediccions:

1. L'alumnat llatinoamericà amb un pobre domini dels aspectes formals de la llengua catalana tindrà dificultats per transferir les habilitats desenvolupades des de la seva llengua al català i, en conseqüència, tindrà un rendiment més baix en les activitats acadèmiques vehiculades mitjançant el català. En canvi, el seu rendiment en castellà serà millor ja que el que va aprenent des del català ho podrà transferir a la seva llengua.
2. L'alumnat estranger d'incorporació tardana que viu en contextos sociolingüístics amb un clar predomini del català i que manté estretes relacions socials en aquesta llengua i, per tant, desenvolupa el seu coneixement formal tant des de l'escola com del medi social, transferirà en poc temps les habilitats cognitiu-acadèmiques desenvolupades des de la seva llengua al català.
3. L'alumnat estranger que únicament desenvolupa coneixement de català des del context escolar i viu en contextos en els que domina la seva llengua familiar tindrà un coneixement pobre tant de català com de castellà, però equivalent.

**La nostra recerca**

D'acord amb aquestes premisses hem avaluat el coneixement de català i de castellà de l'alumnat d'origen estranger amb diferents llengües familiars a sisè de primària en diferents contextos socio-

lingüístics i hem analitzat, mitjançant anàlisis de regressió lineal, la relació entre el coneixement escrit i oral de català i castellà(6).

Taula III. Temps d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en expressió oral. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	P
Nascuts a Catalunya	0'005	0'053	0'823
De 6 a 9 anys	0'031	0'544	0'471
De 3 a 6 anys	0'026	1'076	0'306
D'1 a 3 anys	0'154	4'747	0'039*

\* És significatiu.

(Font: Oller (2008).)

La taula III mostra que fins als 3 anys d'estada a Catalunya existeix interdependència entre el coneixement de llengua oral en català i en castellà de l'alumnat estranger de sisè de primària. Posteriorment, desapareix i ambdós coneixements no es mostren interdependents. Una possible explicació remet a la proximitat lingüística entre català i castellà. Així, al començament l'alumnat estranger, el qual majoritàriament viu en contextos castellans i aprèn el català al context escolar, pot utilitzar de manera limitada els recursos formals d'una i altra llengua en les seves activitats socials i escolars, però a la mesura que desenvolupa més coneixement formal d'una i altra llengua la interdependència es veu limitada.

No obstant, si separem l'alumnat llatinoamericà de sisè de primària de la resta podem pensar que per aquest alumnat no hi ha interdependència entre el coneixement oral de castellà i de català ja que la seva llengua és el castellà i viu en contextos majoritàriament castellanoparlants. Al contrari, la resta de l'alumnat estranger de sisè de primària tindrà un coneixement interdependent en les dues llengües ja que aprèn castellà en el medi social i català en el context escolar.

Taula IV. Interdependència entre el coneixement de castellà i català escrit i entre català i castellà oral. Alumnat llatinoamericà i estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	R-quadrat pel coneixement escrit	R-quadrat pel coneixement oral
Alumnat llatinoamericà	0'563	0'083*
Resta d'alumnat d'origen estranger	0'694	0'244

\* No és significatiu (F=1'905; p<0'182).

(Font: Oller (2008).)

La taula IV recolza aquesta apreciació i afegeix que hi ha més interdependència entre l'alumnat d'origen estranger de sisè de primària no llatí entre el coneixement de castellà i català escrit. Això

significa i les dades ho ratifiquen (Oller, 2008) que l'alumnat llatinoamericà sap més castellà escrit que català escrit mentre que a la resta de l'alumnat el coneixement és molt semblant.

Finalment, d'acord amb la nostra hipòtesi podem afirmar que l'alumnat estranger de sisè de primària que té (o ha tingut) la possibilitat de desenvolupar habilitats cognitiu-acadèmiques des del castellà i viu en contextos catalanoparlants tindrà una interdependència alta en coneixement de català i castellà escrit i, a la vegada, l'alumnat estranger de sisè de primària de llengua inicial diferent al català i al castellà i amb una escolarització prèvia regular tindrà bons resultats en català escrit gràcies a que pot transferir habilitats cognitiu-acadèmiques des de la seva llengua, però la interdependència amb el coneixement de castellà escrit serà molt baixa ja que no pot incorporar coneixement formal d'aquesta llengua ni des de l'escola, ni des de l'entorn social.

Taula V. Alumnat llatinoamericà i romanès que viu en contextos catalans amb menys de tres anys a Catalunya i total d'alumnat romanès i llatinoamericà amb menys de tres anys a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Alumnat llatinoamericà que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat llatinoamericà	Alumnat romanès que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat romanès
R-quadrat pel coneixement escrit	0'725	0'459	0'127*	0'326

\* No és significatiu (F=1'927; p<0'210).

(Font: Oller (2008).)

La taula V mostra que l'alumnat estranger llatinoamericà de sisè de primària que porta menys de tres anys a Catalunya i que viu en contextos catalanoparlants(7) té un coneixement molt semblant de català i castellà escrit, mentre que l'alumnat romanès que viu en contextos semblants té un coneixement de català i castellà escrit molt dispar. Aquestes dades confirmen la nostra hipòtesi. Així, l'alumnat llatí que viu en contextos sociolingüístics catalans desenvolupa coneixement formal d'aquesta llengua des de l'escola i el medi social i, per tant, transfereix a la llengua de l'escola totes les habilitats desenvolupades des de la seva llengua que és el castellà. Exactament passa el mateix amb l'alumnat romanès, però donat que la seva llengua no és el castellà i no la pot aprendre en el context social i familiar els nivells d'interdependència entre català i castellà escrit són molt baixos(8). I, a la vegada, aquests dos grups, llatins i romanesos que viuen en contextos catalanoparlants, són els que obtenen els millors resultats en coneixement de català escrit a pesar d'un temps d'estada limitat a tres anys (45'52 versus 43'49 pel grup dels romanesos i 48'66 versus 41'37 pel grup dels llatinoamericans) (Oller, 2008).

**DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**

Les dades que hem presentat són limitades i s'han de prendre amb una certa cautela. De fet, calen dues coses per mantenir la hipòtesi que defensem: la necessitat de desenvolupar un cert coneixement formal de la nova llengua per poder transferir habilitats cognitiu-acadèmiques des de la pròpia llengua. Primer, cal fer recerca amb l'alumnat que tingui una llengua diferent formalment del català i del castellà com per exemple, l'alumnat xinès o amb una llengua semítica o indoiraniana i que viu en contextos sociolingüístics diferents i, segon, cal desenvolupar instruments que ens permetin avaluar les habilitats conversacionals i cognitiu-acadèmiques de

l'alumnat d'origen estranger en la seva llengua. Aquest segon aspecte és relativament fàcil amb alguna llengua (per exemple, romanès, àrab o rus), però molt més difícil amb altres llengües, una bona part de les quals no estan presents en els sistemes educatius dels països d'origen d'aquest alumnat.

En qualsevol cas, pensem que aquesta línia de treball pot oferir alguna resposta a les qüestions plantejades al llarg de l'article. De fet, moltes de les dades que hem comentat es poden encabir a la nostra hipòtesi. Primer, és normal que el temps que triga l'alumnat d'origen estranger en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals sigui molt llarg ja que el desenvolupament dels aspectes formals de la nova llengua es fa de manera molt lenta ja que aquest alumnat té serioses dificultats per poder utilitzar el català en situacions socials informals i, per tant, tot el desenvolupament lingüístic es veu reduït al temps escolar. Segon, quan la situació és diferent i l'alumnat d'origen estranger, en el nostre cas únicament llatí i romanès, s'implica en situacions socials informals mitjançant la llengua catalana la cosa canvia i els seus resultats en llengua escrita s'amplifiquen notablement. Tercer, l'avaluació de les aules d'acollida mostra que l'alumnat estranger bé adaptat escolarment, independentment de la seva llengua familiar, obté bons resultats en català oral i escrit. Probablement, una adaptació escolar alta es relaciona, si bé no ho sabem, amb més intercanvis informals tant en el medi escolar com social mitjançant el català la qual cosa redunda en un millor coneixement. I, finalment, quan la pràctica educativa es centra en l'ús de la llengua oral com a pas previ de qualsevol activitat individual o col·lectiva que ha de realitzar l'alumnat els resultats milloren notablement perquè, independentment del domini de la llengua de l'escola, l'alumnat pot implicar-se en la negociació de les intencions del professorat, però també perquè aquesta "manera de fer" permet, de retruc, el desenvolupament dels aspectes formals de la nova llengua.

En definitiva, creiem que adoptar com a eix de la pràctica educativa l'ús de la llengua oral en situacions simètriques en les que el diàleg alumnat-professorat vertebrí l'activitat individual i col·lectiva té dues avantatges: 1) permet que tot l'alumnat progressi acadèmicament i 2) garanteix el desenvolupament d'aspectes formals de la llengua que, al nostre entendre, són necessaris per poder utilitzar en relació amb ella tot el que l'alumnat estranger sap sobre el llenguatge.

**Notes:**

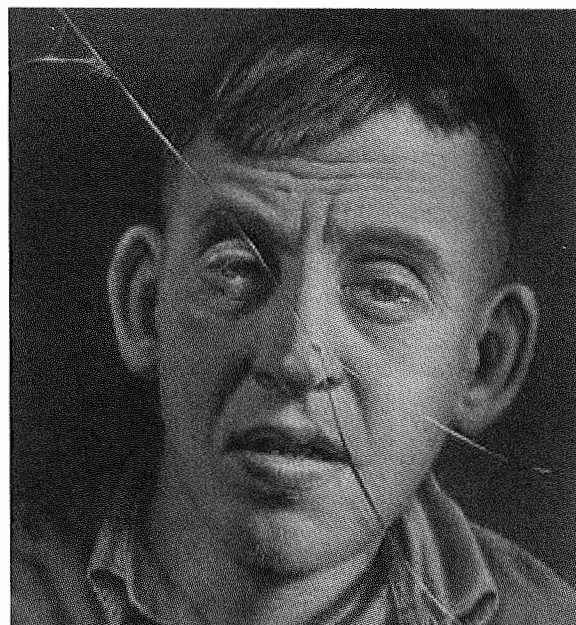
- (1) Aquesta recerca ha estat subvencionada mitjançant una ajuda a la investigació del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2005-08944-C02-01/EDUC.
- (2) El grup està format per Ignasi Vila (coordinador), Josep Maria Serra, Carina Siqués, Santiago Perera, Judith Oller, Montserrat Fresquet, Neus Rodríguez i Naira Tortajada.
- (3) Les dades del Departament d'Educació i Universitats afirmen que el curs 2004-2005 el percentatge d'alumnat nouvingut al cicle inicial va ser un 5'6% i el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials un 5'3%. A la nostra aula hi havia un 13% d'alumnat nouvingut i un 47'8% amb necessitats educatives especials.
- (4) Donada la situació sociolingüística de Catalunya, a les aules d'immersió lingüística s'escolaritzava fonamentalment alumnat de llengua inicial castellana que progressava conjuntament al llarg de l'educació infantil i l'educació primària.
- (5) La gran majoria de l'alumnat estranger d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya ha tingut una escolarització prèvia regular.
- (6) La mostra ha estat descrita prèviament.
- (7) Entenem per context sociolingüístic català la situació en la que la immensa majoria d'intercanvis socials informals, excepte els familiars, es fan en llengua catalana.
- (8) D'acord amb la nostra hipòtesi la interdependència entre el coneixement de català i romanès escrit ha de ser molt alta, però malauradament no podem provar-ho.

**Referències Bibliogràfiques**

Besalú, X. i Vila, I. (2007). La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela

del Siglo XXI. Madrid: MEC/Catarata.  
 Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.  
 Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.  
 Departament d'Educació (2007). L'alumnat estranger no universitari a Catalunya (curs 2006-2007). Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
 Hakuta, K., Butler, Y. G., i Witt, D. (2000). How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.  
 Huguet, A. i Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración (pp. 53-74). A D. Lasagabaster i J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.  
 Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.  
 Maruny, L. i Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Inter-culturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.  
 Navarro, J.L. i Huguet, A. (2005). El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.  
 Oller, J. (2008). El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.  
 Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.  
 Siqués, C. (2008). Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: Descripció i avaluació dels resultats. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.  
 Siqués, C. i Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. A P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis i L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.  
 Thomas, W.P. i Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.  
 Vila, I., Siqués, C. y Roig, T., (2006). Llengua, escola i immigració, Graó, Barcelona  
 Vila, I., Siqués C. i Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. A ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.  
 Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (en premsa). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. *Aula Abierta*. Universidad de Oviedo.  
 Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (en premsa). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 47.

**Correspondència amb els autors:** Ignasi Vila, Judith Oller. Universitat de Girona. Departament de Psicologia. E-mail: ignasi.vila@udg.edu. E-mail:judith.oller@udg.edu



# RECURS PER A TRASTORNS DE CONDUCTA (RTC). Servei del Centre Públic d'Educació Especial Fàtima de Terrassa

Centre Públic d'Educació Especial FATIMA

## RESUMEN

### Recurso para trastornos de conducta (RTC). Servicio del Centro Público de Educación Especial Fatima de Terrassa

El Recurso para Trastornos Conductuales es un servicio que intenta dar respuesta a un colectivo de alumnos de la escuela ordinaria que presentan trastornos graves de conducta. El servicio, que se ofrece desde una escuela municipal de educación especial, cuenta con el asesoramiento del EAP y del CSMIJ. Se atiende a alumnos escolarizados en la etapa de Primaria con los cuales ya se han empleado todo tipo de medidas de soporte y contención de la propia escuela sin éxito. Debido a sus características de personalidad necesitan una ayuda específica para poder continuar en un entorno ordinario. Los maestros de la escuela de educación especial atienden a los alumnos con trastornos de conducta en la escuela ordinaria. Este servicio exige mucha coordinación por todas las partes implicadas: escuelas ordinarias, escuela de educación especial (maestros y equipos directivos respectivos), maestros del recurso, centro de salud mental (CSMIJ), equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP), Inspección y Patronato Municipal de Educación de Terrassa (PAME).

## ABSTRACT

### Resource for behavioral disorders (RTC). A service of Fatima, a Public Center of Special Education in Terrassa

The Resource for Behavioral Disorders is a service that attempts to give answer to a collective of pupils at the ordinary school that have severe disorders of behavior. The service, which is offered from a municipal school of special education, has the advice of the EAP and of the CSMIJ. It is a service for pupils schooled at elementary grades with whom every type of measures of support and restraint of the school have been already used without result. Because of their characteristics of personality they need a specific help for being able to continue in an ordinary environment. The teachers of the special education school, attend the pupils with behavioral disorders at ordinary schools. This service requires a lot of coordination with all the professional implied: ordinary schools teachers, school of special education (teachers and respective managerial teams), resource teachers, center of mental health (CSMIJ), psycopedagogic advice professionals (EAP), Inspection and Municipal department of Education of Terrassa (PAME).

## PRESENTACIÓ

El Recurs per a Trastorns Conductuals és un servei que intenta donar resposta a un col·lectiu restringit d'alumnes de l'escola ordinària, que presenten trastorns greus de conducta.

Aquest recurs contempla un conjunt organitzat de professionals i mesures que ajuden a millorar l'evolució personal, educativa i social d'aquests alumnes, en l'entorn ordinari.

El servei s'ofereix des del Centre Públic d'Educació Especial Fàtima, depenent del Patronat Municipal d'Educació de Terrassa. Compta amb l'assessorament de l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) i del CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil) de Terrassa, que es fa càrrec també de la intervenció terapèutica individual. En el seu inici l'RTC va ser proposat pel Servei d'Inspecció del Departament d'Educació.

## HISTÒRIA DEL RECURS

L'RTC va sorgir per poder donar resposta educativa als alumnes amb greus trastorns de conducta escolaritzats en centres ordinaris.

El curs 99-00 la Delegació del Vallès Occidental del Departament d'Ensenyament va fer una proposta per posar en marxa una unitat

per donar resposta a alumnes amb trastorns greus del comportament. Inspecció va fer la demanda de l'estudi a l'EAP i aquest, recollint les necessitats dels centres educatius de la ciutat, va corroborar la necessitat d'organitzar una aula específica per a alumnes amb trastorns greus del comportament.

Al mateix temps Inspecció va proposar al CPEE Fàtima l'encàrrec d'organitzar i dur a terme l'atenció educativa comptant amb els seus professionals. És per això que la ubicació de l'aula va ser inicialment a les dependències del centre d'educació especial.

Al setembre del 2000 es posava en marxa la unitat amb quatre alumnes i dos mestres de suport (Aula de Trastorns de Conducta - ATC), comptant amb l'assessorament de l'EAP. Els alumnes amb trastorns greus de comportament van passar a ser considerats alumnes amb necessitats educatives especials (nee) i van ser matriculats a Fàtima.

Al llarg dels quatre primers cursos una professional de l'EAP va treballar conjuntament amb la directora de Fàtima i els mestres de l'RTC, assessorant, organitzant i coordinant les diferents tasques.

La unitat va tenir, a les primeries, connotacions d'aula tancada, de forma específica i exclusiva, en un centre d'educació especial. Els alumnes amb un mateix o similar patró conductual rebien formació



i educació per part dels docents corresponents. La tasca consistia bàsicament en donar estratègies, recursos i tècniques per millorar les habilitats socials i el control de la conducta paral·lelament a una selecció de continguts curriculars.

Al llarg del curs 00-01, veient que els alumnes anaven responant a les nostres demandes i expectatives, l'EAP i l'escola Fàtima vam començar a tenir els primers contactes amb equips directius d'algun centre del qual procedia l'alumnat. La intenció era que un cop aquests alumnes havien generat un mínim d'habilitats socials i una confiança en ells mateixos i en els seus educadors, calia intentar tornar-los a inserir dintre de contextos escolars ordinaris molt més normalitzadors i menys restrictius

A partir del gener del 2001, es va començar a participar a l'escola ordinària en activitats en les quals els alumnes podien tenir èxit (educació física, plàstica, etc.). Posteriorment, i de forma progressiva, es van iniciar diferents fórmules educatives que suposaven activitats i/o escolaritzacions compartides amb major o menor grau d'acompanyament per part dels docents de l'RTC. Tot això va comportar un treball molt coordinat i rigorós amb tots els professionals implicats i les famílies dels alumnes de l'RTC.

A partir d'aquestes experiències la tendència va ser donar resposta educativa a l'alumne, dintre del seu centre d'origen. És per això que l'aula (ATC), que inicialment va començar com una unitat tancada, es va anar convertint en un recurs (RTC) itinerant i obert, intervenint dintre dels centres educatius ordinaris.

Des del primer moment que es va fer la proposta de crear la unitat de trastorns conductuals totes les entitats implicades vam veure la necessitat que aquests alumnes havien de disposar d'una atenció psiquiàtrica i psicològica complementària al programa educatiu que havien de desenvolupar els professionals de l'aula. També era necessari que aquests professionals comptessin amb un suport i assessorament clínic per donar una millor resposta a cadascun dels alumnes i alhora era del tot necessari un treball terapèutic amb les famílies dels alumnes.

Amb data 25 de novembre de 1999 el Departament d'Educació i el Departament de Salut van signar un conveni amb el CSMIJ de Terrassa per tal de poder donar resposta a aquestes necessitats. Finalment el curs 2003-04 es va elaborar un document que concretava el programa de suport que faria el CSMIJ de Terrassa al CPEE Fàtima.

**PERFIL DE L'ALUMNAT**

Els alumnes subjectes d'aquest programa presenten problemes

greus de comportament i responen a perfils concrets. La seva problemàtica psicopatològica específica es manifesta en una diversitat de conductes que interfereixen greument la dinàmica del grup classe i poden portar a situacions de risc elevat, tant pel propi alumne com pel seu entorn immediat.

El perfil dels alumnes respon a diversos trastorns categoritzats al DSM IV com a trastorns mentals.

L'inici d'intervenció de l'RTC es fa amb alumnes escolaritzats a l'etapa d'Infantil i Primària. Després es valora si cal seguiment pel pas a l'etapa de Secundària.

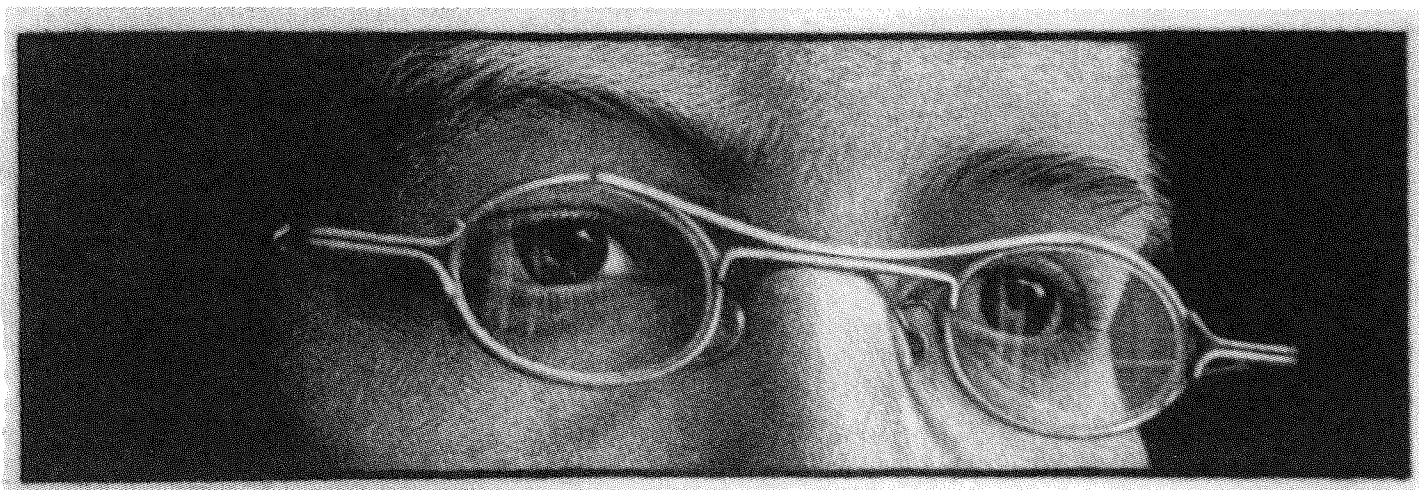
Són alumnes amb els quals ja s'han emprat tot tipus de mesures d'ajut i contenció a la pròpia escola, sense èxit. Alguns han estat derivats i tractats al CSMIJ o a d'altres serveis de Salut Mental de la zona i, després de rebre tractament, han continuat sense millores. D'altres no han rebut cap atenció psicològica, tot i que considerem que hauria estat desitjable. En aquesta situació la seva escolarització resulta pràcticament inabordable sense un suport específic.

Els trastorns de comportament d'aquests alumnes són signes de la seva malaltia mental i es manifesten de les següents maneres:

- Presentar baixa tolerància a la frustració.
- Actuar amb un alt nivell d'impulsivitat.
- Tenir poca capacitat empàtica i dificultats per manifestar sentiment de culpa.
- Presentar un alt nivell de inestabilitat emocional.
- Relacionar-se mostrant comportaments defensius i agressius.
- Manifestar una autoestima molt baixa.
- Mostrar inestabilitat de la conducta i poca adaptació al context.
- Comprendre les normes però desafiar-les obertament.
- Funcionar a base d'incentius per moments concrets, no per reconeixement de l'autoritat o costum social.
- Generar conflictes, sobretot en entorns poc controlats o no formals.
- Manifestar dificultat en seguir una sessió llarga de treball.
- Presentar un rendiment escolar molt baix, amb retard important en els aprenentatges, tot i tenir una capacitat cognitiva normal.

**OBJECTIUS DEL RECURS**

- Oferir als alumnes un context educatiu on es pugui fer un treball intensiu i específic en competències socials que els permeti seguir l'escolarització en el sistema educatiu ordi-





nari.

- Incidir en la problemàtica conductual i de personalitat que presenta cada alumne, tant a nivell escolar com familiar, amb la col·laboració de l'EAP i del CSMIJ.
- Modelar el professorat dels centres educatius de referència per tal que puguin seguir endavant amb l'educació d'aquests alumnes.
- Oferir reforç necessari en diferents àrees curriculars en col·laboració amb els tutors, mestres i professors dels centres educatius.

**GESTIÓ**

Coordina el funcionament de l'RTC una Comissió Gestora integrada per:

- El gerent del Patronat Municipal d'Educació: actua com a representant del titular i vetlla pels interessos de l'escola Fàtima i de l'RTC.
- L'inspectora que correspon al CPEE Fàtima: actua com a representant del Departament d'Educació, vetlla pel bon funcionament de l'RTC de manera que es respecti el correcte desenvolupament educatiu dels alumnes.
- La directora del CPEE Fàtima: és l'encarregada de coordinar l'RTC. Fa arribar a la Comissió les propostes, suggeriments i demandes dels mestres del Recurs i transmet a aquests professionals les informacions i decisions preses en la Comissió.
- La directora de l'EAP: recull les demandes dels diferents professionals de l'EAP i analitza les dades recollides. Presenta les demandes a la Comissió i participa en la decisió d'admissió d'alumnes. Coordina el seguiment amb els diferents professionals de l'EAP.
- La coordinadora del CSMIJ: coordina la intervenció dels diferents psiquiatres i psicòlegs d'aquest servei que participen en el seguiment d'aquest alumnat. De forma periòdica intercanvia informació amb el personal docent de Fàtima que intervé amb els alumnes de l'RTC i fa un seguiment amb les famílies.

La Comissió Gestora es reuneix dues vegades per trimestre i té com a funcions:

- Recollir les necessitats dels alumnes amb trastorns conductuals greus, dels seus pares i mestres, vehiculades a través de l'EAP.
- Prendre decisions de forma col·legiada, de manera que integrin la visió professional dels membres representants dels diferents sectors. Això implica, especialment, l'admissió i exclusió d'alumnes.
- Transmetre els acords i les informacions, fruit de cada reunió, als professionals implicats (mestres del RTC, membres de l'EAP, membres del CSMIJ, equips directius, equip tècnic del CPEE Fàtima, famílies).

**Criteris d'admissió**

- Tenir un dictamen fet per part de l'EAP i el diagnòstic per part del CSMIJ.
- La família ha d'estar d'acord en que el seu fill/a rebí el suport del recurs i acceptar les condicions de funcionament. Cal adquirir uns compromisos i acceptar i respectar determinades actuacions. Tot això es concreta en un Compromís que ha de signar cada curs la família i l'alumne si s'escau.
- Tenir disponibilitat horària per part dels professionals del recurs.

**Compromís per part de la família**

- Comprometre's a col·laborar i participar per intentar modificar conductes inadequades del seu fill/a, seguint les indicacions que els donin els diferents professionals.
- Acceptar, després d'haver-ne estat informats, la modalitat d'intervenció psicopedagògica i psiquiàtrica.
- Acceptar el tractament clínic i farmacològic. No modificar la dosi de medicació ni interrompre-la, sense indicació mèdica.
- En el cas que l'alumne estigui atès per un servei psiquiàtric o psicològic aliè al CSMIJ, cal proporcionar, tant a l'escola com al CSMIJ, una informació acurada sobre els possibles canvis farmacològics i/o clínics.
- Assistir a la consulta psiquiàtrica i psicològica quan se'n citi.
- Assistir a les reunions convocades pels docents de l'RTC i altres professionals que l'atenen.
- Acceptar les conseqüències dictaminades per l'escola davant els conflictes i les conductes inadequades.
- Informar els mestres i professionals dels canvis conductuals del seu fill/a que puguin influir en el treball que s'està duent a terme.
- Deixar marge de maniobra als mestres en aquells moments que es produeixi una situació crítica que necessiti una intervenció immediata, incloent-hi la contenció física.

**Compromís per part de l'alumne/a (si s'escau)**

- Assistir al centre i respectar l'horari establert.
- Portar els materials necessaris per realitzar el treball acadèmic.
- Respectar les normes establertes pel Centre Educatiu envers els propis companys, mestres, material, etc.
- Complimentar els aspectes disciplinaris establerts pels mestres.

**Causas d'interrupció del servei (temporal o total)**

- L'incompliment de forma reiterada dels compromisos explicitats en aquest document.
- La presentació de conductes violentes o de descompensació extrema que requereixin un recurs terapèutic més intensiu.

**Acceptació del Compromís**

Nom		Signatura
Família o tutor		
Alumne		
Data		

**Procés d'admissió**

Els professionals de l'EAP són els encarregats de fer arribar a la Comissió Gestora la demanda d'intervenció de l'RTC. Aquesta demanda es fa quan en un centre ordinari hi ha un alumne amb problemes conductuals greus, amb el qual ja s'han emprat tota mena de mesures familiars, escolars i terapèutiques, amb l'ajut i seguiment de l'EAP, sense resultats positius permanents.

És imprescindible que el CSMIJ, o algun altre servei psiquiàtric acreditat, ratifiqui també les necessitats terapèutiques de l'alumne, mitjançant un diagnòstic clínic. La directora de l'EAP recull la

demanda dels seus professionals i la passa a la Comissió Gestora, encarregada d'estudiar cada demanda. Si d'aquesta valoració de la Comissió se'n desprèn que el comportament de l'alumne presenta uns components que fan impensable la seva continuïtat en l'escolarització ordinària sense un ajut pedagògic i terapèutic específic, la Comissió farà la proposta d'atenció per part de l'RTC, prioritzant els alumnes segons la disponibilitat d'horari d'atenció, si fos el cas. El professional de l'EAP farà el corresponent dictamen d'escolarització on constarà que se sol·licita el recurs.

Els alumnes que disposen d'aquest suport continuen matriculats en el seus centres d'origen amb la intervenció sistemàtica d'un docent del Recurs.

En el moment que aquests alumnes hagin de fer el pas a la Secundària, si es valora que han de continuar rebent suport de l'RTC aquest serà només per facilitar el canvi d'etapa durant el primer curs. Excepcionalment es pot valorar la necessitat d'allargar-ho més temps.

Caldrà, des d'un bon principi, implicar la família i el professorat del centre on l'alumne està matriculat en el compromís amb tot el procés que s'haurà de dur a terme, abans i durant l'atenció per part dels docents de l'RTC.

**Criteris d'exclusió temporal o permanent**

- Quan l'alumne o la seva família no accepti o deixi de complir reiteradament el Compromís signat.
- Quan l'alumne presenti conductes violentes que requereixin un recurs terapèutic més intensiu.
- Quan l'alumne presenti conductes violentes de descompensació extrema que requereixin un recurs terapèutic psiquiàtric.
- La decisió d'exclusió la prendrà la Comissió Gestora.

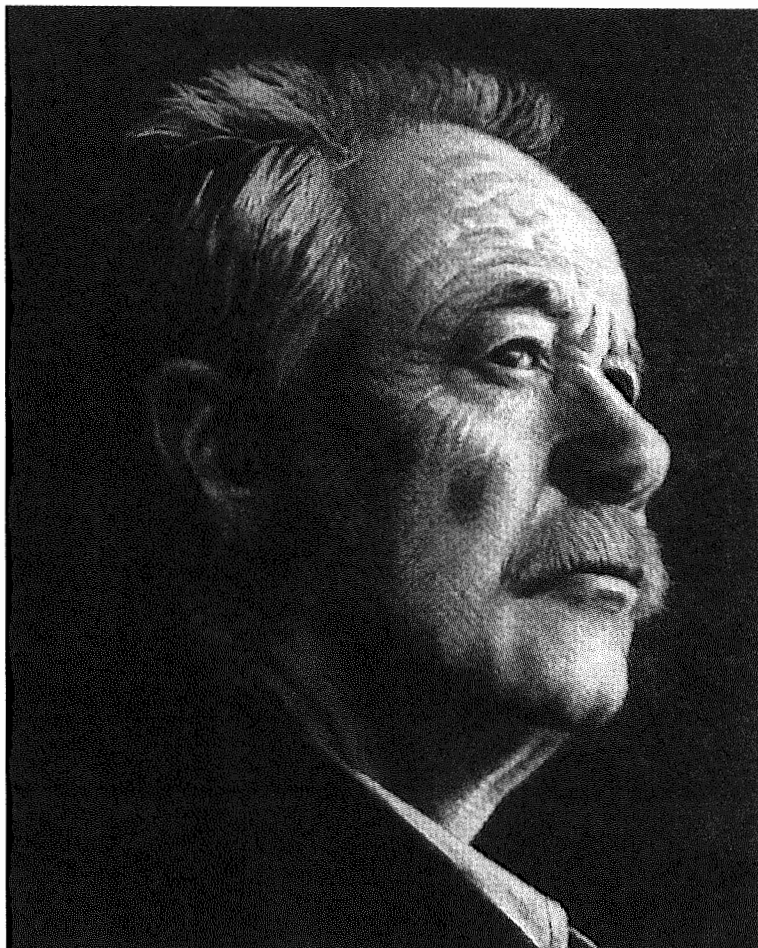
**Coordinació i seguiment des del CPEE Fàtima**

La direcció (Directora i Cap d'estudis), per dur a terme la seva tasca de coordinació del Recurs, realitza les següents actuacions:

- Juntament amb els professionals de l'RTC, acorda l'adjudicació de la tutorització dels nous alumnes i la planificació del treball.
- Supervisa el pla de treball per a cada alumne (horaris, tasques i àrees, calendari de reunions dels docents de l'RTC amb els diferents professionals implicats en el procés educatiu dels alumnes i amb els pares).
- Realitza reunions setmanals amb els docents de l'RTC per fer el seguiment de l'evolució dels alumnes, així com per donar resposta a les diferents necessitats que aquests docents plantejgen.
- Assisteix a la reunió de principi i de final de curs (programació i avaluació) en els centres docents de referència dels alumnes,

conjuntament amb els docents dels dos centres i el professional de l'EAP assignat a aquell Centre. Un cop planificada la intervenció, aquesta s'inclou dins del pla anual.

- Vetlla per tal que els Compromisos estiguin cada principi de curs degudament complimentats.
- Contacta periòdicament amb la coordinadora del CSMIJ per intercanviar informació i planificar actuacions pels diferents alumnes.
- Rep les famílies dels nous alumnes per explicar el funcionament del Recurs i intervenir en situacions conflictives, si s'escau.
- Realitza les actuacions necessàries com a representant del Recurs de cara als centres, famílies, etc.



**RECURSOS HUMANOS**

**Integrants**

Els professionals que intervenen en l'RTC són:

- Comissió Gestora.
- Equips directius i equip de mestres i professors dels centres docents: coordinen i fan el seguiment de treball i de les propostes de treball i de l'evolució dels alumnes.
- Equip del CSMIJ: són professionals que intervenen directament a nivell terapèutic amb els alumnes i les famílies i assessoren els mestres.
- Mestres de l'RTC: apliquen els programes d'intervenció acordats, col·laboren en el seguiment dels alumnes i participen en el funcionament del Recurs.

**Perfil dels docents del RTC**

Els docents d'aquest recurs, a més de ser mestres d'educació especial han de tenir el següent perfil:

- Conèixer tècniques específiques per treballar habilitats socials, educació emocional i modificació de la conducta.
- Tenir una actitud positiva, flexible i respectuosa quant a les dinàmiques dels diferents centres (organitzacions, metodologies, relació amb diferents professionals, ...).
- Tenir aptituds personals que suposin un model de referència pels alumnes quant a planificació, organització i execució de tasques (escolars i de la vida diària).
- Estar interessat en fer aquesta feina.

**MODALITATS D'ATENCIÓ**

Els alumnes usuaris d'aquest servei poden ser atesos pels docents de l'RTC en diferents modalitats segons decideix la Comissió Gestora.

- Atenció al centre d'origen, durant l'horari pactat.
- Seguiment puntual al centre d'origen (setmanal, quinzenal, mensual...).
- Atenció combinada en els dos centres. El docent de l'RTC atén l'alumne unes hores al seu centre i unes hores al CPEE Fàtima.

### INTERVENCIÓ EDUCATIVA

La intervenció educativa la programen els docents de l'RTC tenint en compte la organització interna de cada Centre i del grup classe de l'alumne i comptant amb el suport i assessorament de l'EAP i del CSMIJ.

La línia d'actuació, a nivell general, consisteix en el treball de tècniques de millora dels aspectes conductuals i emocionals, a través de sessions d'habilitats socials i educació emocional.

Paral·lelament es treballa amb l'alumne el currículum ordinari o les adaptacions curriculars que s'escaiguin.

Les tasques que han de dur a terme els docents de l'RTC són:

#### Tasca educativa relativa a habilitats socials i educació emocional

L'objectiu d'aquesta tasca és marcar pautes i límits, generar recursos personals, facilitar les habilitats socials i millorar la resolució de conflictes d'aquests alumnes. D'aquesta manera es pretén que

tre on estan matriculats.

- Ajut del docent de l'RTC dintre de l'aula ordinària, mentre l'alumne està treballant les àrees curriculars que correspongui.
- Treball individual o en petit grup, a càrrec del docent de l'RTC .

#### Tasca de seguiment i coordinació

Tot i que la responsabilitat educativa de l'evolució de cada alumne és del Centre on està matriculat i l'interlocutor principal és el seu tutor, quan el docent de l'RTC intervé, el seguiment i la coordinació són molt freqüents. A l'inici de la intervenció del professorat de l'RTC amb aquests alumnes es marca un calendari d'actuacions amb l'EAP, els psicopedagogs i mestres d'educació especial, els mestres i professors, els professionals del CSMIJ i els pares. En el cas que un alumne estigui atès per altres serveis psiquiàtrics o psicològics també s'efectuen reunions amb aquests serveis per poder realitzar un treball coordinat.

El seguiment és periòdic i contempla la possibilitat de canvis en l'atenció, en funció de l'evolució de l'alumnat.



el seu desenvolupament personal i la seva interacció amb el medi, sigui més adient. Hi ha una estreta relació entre el mestre de l'RTC i els diferents professionals que intervenen en l'educació d'aquests nois.

Per dur a terme aquesta tasca s'utilitzen:

- Programes d'habilitats socials. Treball relatiu a les emocions i sentiments.
- Estratègies i tècniques de modificació de conducta.
- Prevenció i actuació davant les conductes desafiantes greus.
- Compromís signat per part de l'alumne/família.

#### Reforç en àrees curriculars

Aquesta tasca educativa consisteix en col·laborar en les adaptacions curriculars de les àrees instrumentals que s'han acordat per a aquests alumnes, portant a terme el reforç directe als mateixos.

Tant el treball sobre habilitats socials i educació emocional com el reforç de les àrees instrumentals es pot dur a terme en diferents modalitats organitzatives, de comú acord amb els mestres del Cen-

També els professionals de l'RTC es coordinen entre ells de forma sistemàtica per contrastar parers, establir paràmetres comuns d'actuació educativa i objectivar situacions que, a vegades, queden encallades en la vivència i percepció personal.

#### Paper del mestre de l'RTC en els centres ordinaris

- Ser font de recursos, perquè l'alumne interioritzi un plec d'estratègies que li permetin una millor interacció amb el medi que l'envolta.
- Ser un referent clar per l'alumne (no l'únic referent) que el situï i li doni seguretat i confiança.
- Esdevenir, en la mida que sigui possible, un recurs dins l'aula oferint ajut als diferents professionals i a la resta d'alumnat. Aquest aspecte és positiu pel centre ordinari i també pel mateix alumne que rep l'atenció, ja que l'ajuda a no viure amb exclusivitat el professional de l'RTC, evitant així una dependència excessiva.

En les tasques que realitzen els professionals de l'RTC hi ha una doble pretensió que és l'ajut a l'alumne amb problemes de con-



ducta i, alhora, el modelatge al professorat del centre on aquest alumne està matriculat. És a dir, es pretén que el docent de l'RTC proporcioni recursos, estratègies, metodologies, etc. a la resta de docents, per tal que les puguin aplicar, tant en relació a aquests alumnes com a la resta d'alumnes del centre, si s'escau.

## AVALUACIÓ

### Del servei

A final de curs, la direcció del CPEE Fàtima i els docents de l'RTC participen i recullen la valoració que fa cada un dels Centres ordinaris en què intervenim.

Al juny, els docents del Recurs fan una valoració de com ha funcionat el Recurs i del resultat dels objectius proposats globalment.

El conjunt de valoracions que es realitzen al llarg dels cursos orienta les modificacions i actualitzacions dels documents, organització, funcionament, etc.

### Dels alumnes

- Per tal de ser el més objectiu possible en les nostres observacions i anàlisi de les diferents situacions, utilitzem registres per recollir les dades que ens permetin avaluar tant els aspectes conductuals com els acadèmics.
- Diari d'observació.
- D'altres que considerem adients segons l'alumne i el context.

### Avaluació del desenvolupament personal i social

Al final de curs es realitza un informe on s'avalua els aspectes conductuals i de personalitat que s'hagin treballat. Aquest informe queda recollit en el dossier de l'alumne.

### Avaluació curricular

A) En la modalitat d'escolarització completa al Centre d'origen, amb acompanyament d'unes hores per part del docent de l'escola Fàtima (RTC) en el mateix centre: l'avaluació curricular la fa l'equip de professionals del mateix centre d'origen amb l'ajut del mestre de l'RTC, sobretot pel que fa referència als aspectes de personalitat i conducta. Aquesta informació queda recollida en els informes que trimestralment elaboren els Centres ordinaris per a cada alumne.

B) En la modalitat d'escolarització completa al Centre d'origen amb un seguiment puntual (setmanal, mensual, trimestral...) per part del mestre de l'RTC: es fa un seguiment periòdic amb els diferents professionals que intervenen en el procés educatiu de l'alumne (tutora, psicopedagoga,...) i amb el propi alumne. L'avaluació és competència del centre ordinari.

## COORDINACIÓ AMB ALTRES SERVEIS

A part dels serveis mencionats, quan és necessari ens coordinem amb:

- SSAP (Serveis Socials d'Atenció Primària)
- Associacions de lleure
- Serveis de voluntariat, etc.

Donades les característiques conductuals i de personalitat d'aquest alumnat, en els casos i/o situacions que ho requereixin, s'informa prèviament als diferents serveis perquè tinguin una visió més acurada i objectiva de les possibles situacions o actuacions que se'n puguin derivar.

## Centre Públic d'Educació Especial FATIMA.

Agraïments: EAP de Terrassa

### Referències bibliogràfiques:

- Alcántara, J. A.** (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona. Ed. CEAC. Colección Aula Práctica.
- Asensio, J.** (1989). *L'agressivitat a l'escola*. Barcelona. Ed. CEAC. Col·lecció Escola Catalana.
- Bornas, X. Servera, M.** (1996). *La impulsividad infantil*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Bragado, C.** (1994). *Terapia de conducta en la infancia: trastornos de ansiedad*. Madrid. Ed. Fundación Universidad-Empresa.
- Brauermeister, J.** (2002). *Hiperactivo, impulsivo, distraído, ¿me conoces?*. Bilbao. Ed. ALBOR.
- Carr, E. G. y otros** (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid. Alianza Editorial. Colección Alianza Psicología.
- Casamayor G.** (coordinador) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Ed. GRAÓ. Colección Biblioteca de Aula.
- Cautela, J. Groden, J.** (1986). *Técnicas de relajación*. Ed. Martínez Roca.
- Davis, M. McKay, M. Eshelmann, E.** (1986). *Técnicas de autocontrol emocional*. Ed. Martínez Roca.
- DSM IV** (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona. Ed. Masson.
- Guasch, M. Ponce, C.** (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*. Barcelona. Ed. ICE-HORSORI. Colección Cuadernos de educación, n. 37.
- Segura, M. Expósito, J. Arcas, M.** (1998). *Programa de competencia social a l'ESO: Habilidades cognitivas, valores morales, habilidades sociales*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.





# CAMINS COEDUCADORS

Helena González Sola

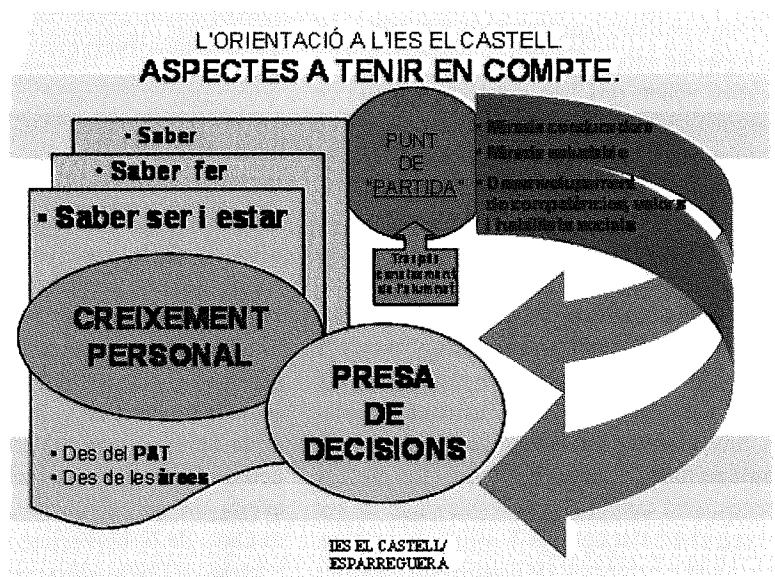
Directora i professora de llengua catalana a l'IES El Castell d'Esparreguera

## RESUM

L'IES El Castell, Institut d'Educació Secundària situat a la població d'Esparreguera (Baix-Llobregat-Nord), treballa des de la seva creació i posada en marxa, l'any 1996, amb la convicció certa que des de totes les àrees es pot treballar coeducant, sense allunyar-se del contingut propi de la matèria. La incorporació en el Projecte Educatiu del centre del treball per projectes ha generat el disseny organitzat d'activitats i estratègies que ajuden a treballar els continguts transversals, l'educació en uns valors, i a la vegada ha propiciat que la coeducació sigui incorporada no només en les matèries docents, sinó també en l'ideari del centre: pensar en clau coeducadora ja no és nou per a la comunitat educativa del nostre Institut i la mirada coeducadora com a base de l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat a l'IES El Castell d'Esparreguera.

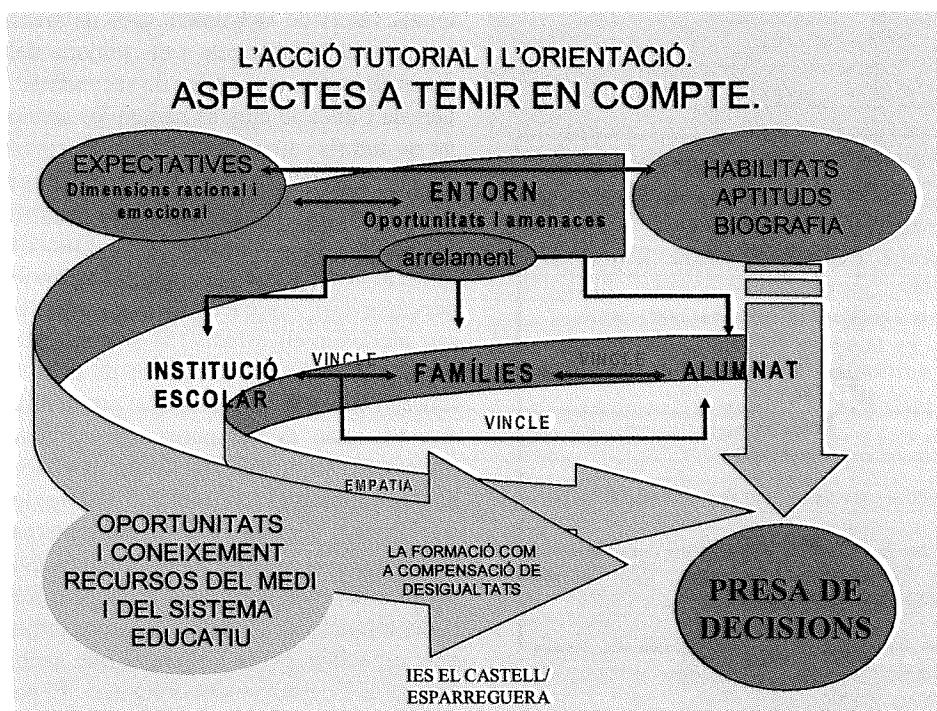
Parlar de coeducació implica, moltes vegades, moure més esquemes dels que una sola paraula sembla que pugui significar. Els centres de secundària tenen dins dels seus projectes educatius dissenyades estratègies i activitats que fomenten l'educació en els valors. No podem mai deixar de banda la funció que els ensenyants tenen vers la formació dels joves adolescents unit a la importància de reflexió per formar ments crítiques, quan calgui, i que puguin valorar i decidir amb criteri propi.

Són aquestes activitats les que prenen un valor molt més funcional als cursos de 4t d'ESO, cursos que acaben una etapa educativa obligatòria i que són, en certa mida, uns finals que s'obren a altres possibilitats acadèmiques o laborals.



Quan es programen les activitats formatives, normalment a les sessions de tutoria, paga la pena considerar que l'educació amb mirada coeducadora no parteix en cada centre del mateix punt i per tant hem d'entendre la necessitat de fer reflexionar el professorat en primer lloc i analitzar a través de la pràctica reflexiva quins són els valors que el mateix professorat pot transmetre, començant pels models que el mateix professorat representa per al seu alumnat, perquè tota formació és el global de les forces.

La idea que ha de prevaler en un centre amb voluntat de coeducar és el **treball per projectes**, els quals puguin afavorir el treball unificat, des de totes les àrees del currículum, de les activitats programades pedagògicament i que puguin incidir en la formació en uns valors. També en el mateix grau d'importància se situa la coherència de tots els sectors de la comunitat educativa (famílies, professorat, Pas), en l'educació

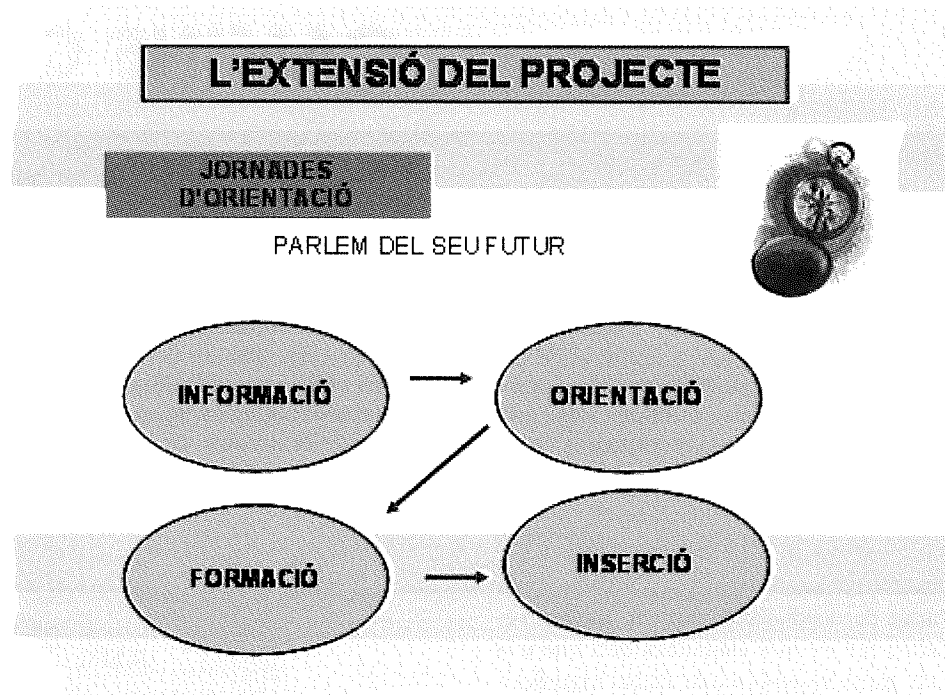


per a la igualtat.

Moltes vegades no és fàcil saltar murs alts o de difícil accés: la diferent formació del professorat en temes de coeducació, la mateixa deformació dels ensenyants en aquests temes i la pressió social dels rols i esquemes estereotipats (exemple clàssic de la publicitat) generen poca reflexió entorn de la igualtat entre els homes i les dones i per tant marquen esquemes molt rígids en les decisions, com poden ser la tria d'estudis posteriors a l'ensenyament obligatori.

I quins poden haver estat els elements que més han incidit en mantenir en una educació mancada de valors coeducadors ?

Doncs, moltes vegades, quan pensem en el traspàs de sabers femenins, durant generacions, veiem que han estat considerats de segona fila i han marcat un cert menyspreu cap a les activitats femenines portant, la major part de les vegades, a assumir situacions injustes. També podem observar que les dones han tingut poc paper en els llibres que han servit de guiatge i de material didàctic per a generacions. **Les noies, i també els nois, necessiten models femenins** que han pogut experimentar, ser valorades en el món professional o social i, fins ara, aquests models arriben molt de tant en tant. Per tant, no només les professores, sinó també els professors han de ser conscients d'aquest fet i mirar de solventar-lo amb projectes de centre que vigilen i tinguin cura d'aquests i altres aspectes.



Ens volem parar ara en un exemple simbòlic que relaciona la importància de l'educació a través de la necessitat que el professorat de tots els centres educatius faci seva la tasca coeducadora: a la ciutat de Berlín hi ha una plaça davant de la universitat de *Humboldt*, on, al terra, es pot observar un espai, a través d'un vidre, buit: és el símbol de la buidor d'una biblioteca sense llibres perquè vol recordar la barbàrie dels 30.000 exemplars que, en una nit, varen cremar estudiants de la universitat d'ideologia nazi. Escriptors i pensadors, només o bé, també escriptores i pensadores? Aquesta pregunta se la féu una alumna de 4t d'ESO en el

seu viatge de fi de curs a aquesta ciutat. No sabem la resposta, però creiem que la major part, hi posaríem la mà, eren escrits per homes. I si pensem en mateixa la pregunta, aquesta mateixa interrogació ens fa pensar en quan n'és d'important el poder treballar als centres amb textos que han escrit les dones en el transcurs de la història, ja que la manca de models històrics de les dones han afavorit aquesta presumpta inferioritat, la qual cosa pot ser superada llegint el pensament de les dones a través de les seves paraules: escriure ens dóna forma, ara i abans.

Si ens centrem en com compartir l'educació en els valors de la igualtat, hem de creure en la bona organització i els mitjans dels quals disposem els centres de secundària. Des de l'inici de curs es pauten les sessions de tutoria que abasten tots els cursos d'obligatori i post-obligatori, sessions en les quals, de mica en mica, s'obriran perspectives de futur per al nostre alumnat. Entendre que han de decidir per preferències i també per capacitats, veure les moltes possibilitats que ofereixen els estudis i la diversificació i oferta que tenen al davant ha de tenir un itinerari ben marcat i dissenyat per nivells. Ara bé, quan es vol potenciar una bona orientació, no només en format coeducador, és important la coordinació de totes les institucions; per aquest motiu cal remarcar el paper que la resta de les institucions municipals hi tenen com les d'organitzar jornades municipals d'orientació, amb continguts específics per a l'alumnat que acaba l'etapa de l'ensenyament obligatori. El pa-

**L'ORIENTACIÓ A L'IES EL CASTELL.**

Alumnat / famílies / centre	Activitats estratègiques de coneixement mutu
L'orientació a l'ESO	<p>Estratègies organitzatives de tractament de la diversitat i adaptacions curriculars si s'escauen.</p> <p>Seguiment acadèmic i personal tutoria d'orientació (famílies - alumnat)</p> <p>Tria orientada en la part diversificada del currículum.</p> <p>Acompanyament en la presa de decisió en relació a l'accés a ensenyaments postobligatoris, l'acreditació de l'ESO i l'accés al món del treball.</p>
L'orientació al Batxillerat	<p>Tria orientada de modalitat i de la part diversificada del currículum (principalment a 4t d'ESO)</p> <p>Seguiment acadèmic i personal en la tutoria (famílies - alumnat)</p> <p>Acompanyament en la presa de decisió en relació a les vies d'accés a les PAU, Universitat, l'accés als ensenyaments de cicles, i al món laboral</p>

IES EL CASTELL/  
ESPARREGUERA

per de les Jornades que se solen organitzar conjuntament entre les Institucions locals i els centres de secundària respon a la necessitat de poder, en pocs dies, tastar i conèixer les possibilitats educatives i laborals de la zona, a la vegada que també incideix en la possible tria per part de l'alumnat. A tall d'exemple mostrem l'esquema dels objectius de les Jornades.

Per entendre com es realitza una bona orientació cal anar pas a pas, i veure l'organització: treballar en profunditat el traspàs des de la primària a la secundària, quin tractament es dona de la diversitat a l'aula, com es treballa el creixement personal de les competències socials, les habilitats socials i l'educació en uns valors.

Arribats a aquest punt cal fer esment a l'acompanyament que les famílies necessiten davant les expectatives escolars dels seus fills i filles i ens trobem amb la ne-

cessitat de programar activitats específiques d'orientació en la tria del currículum. Entendre la complexitat del món educatiu necessita temps i també capacitat per habitar-se a la diversificació de possibilitats. Aquí és on les famílies demanen consell que prové directament d'una acció tutorial activa i orientadora. Cal remarcar aquí el sistema de tutories compartides que defineixen un centre com el nostre, sistema que permet atendre un nombre reduït d'alumnat i a les seves famílies i que aconseguim que el tutor o tutora pugui així atendre millor i dedicar-se més a les famílies.

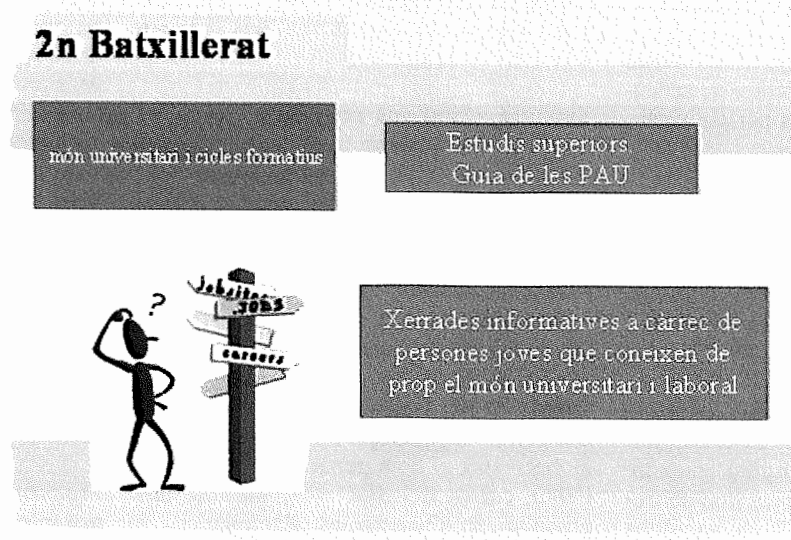
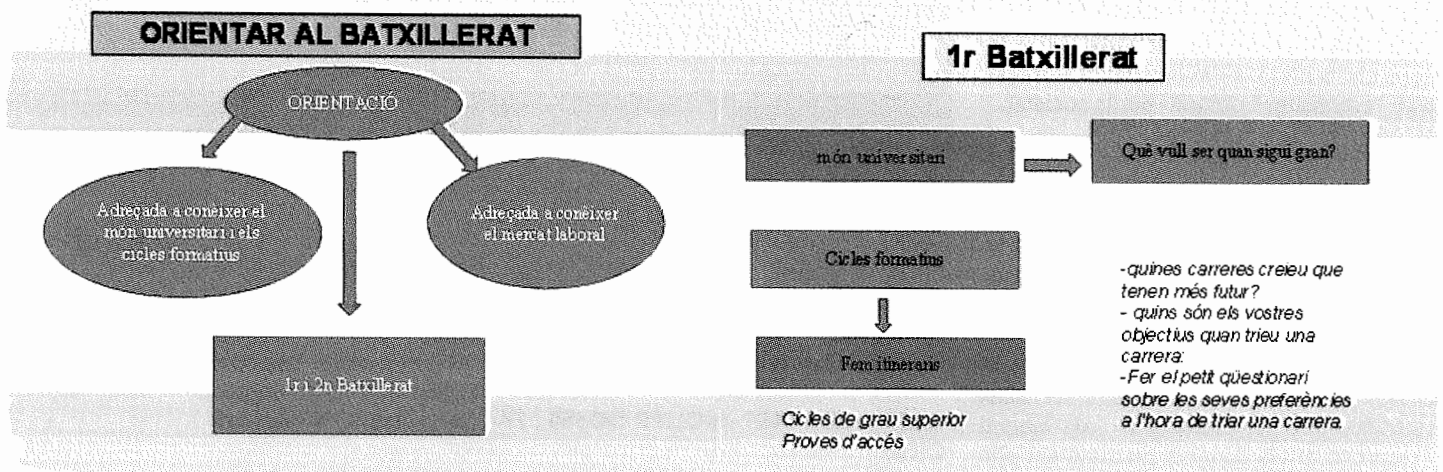
I arribats a l'etapa del batxillerat no podem perdre de vista el seguiment i orientació que des de cada centre s'ha de mantenir referent als joves que cursen aquests estudis.

**L'etapa del batxillerat** comporta nous reptes que han de ser ben mesurats i és molt necessari que els joves que vulguin seguir estudiant puguin conèixer quines són les

seves capacitats o expectatives, mirant quin és el seu perfil d'estudiant i quins són els motius o anhels que el mouen a estudiar una carrera o una altra; o en altres casos, uns estudis de grau superior. Finalment, també cal orientar i informar a qui decideix incorporar-se al món del treball.

Per acabar, és important de remarcar que, ara, quan tots els centres entrem de ple en la LOE (**Llei Orgànica d'Educació**) cal que els coneixements i habilitats que l'alumnat adquireixi a les aules impliquin comprensió, reflexió i discerniment, tenint en compte la dimensió social de cada actuació, valorant i mesurant, molt i molt, les seves decisions personals.

**Correspondència amb l'autora:** Helena González Sola. Directora i professora de llengua catalana a l'IES El Castell d'Esparreguera. c/ Sant Jaume, núm.10. 08292 Esparreguera.



# ET CAL TRIOMFAR!!! D'UNA FORMA PERSONAL I DIVERSIFICADA

**Josep Vilaró i Camps**

Professor de geografia i història IES Pallejà  
Formador de tutors en pràctica reflexiva

## UNA PARADOXA MASSA HABITUAL

No deixa de ser una paradoxa que un de cada tres dels nostres joves no assoleixi el que d'alguna manera és obligatori(1): l'acreditació de l'ESO.

En arribar als 15 anys una part del nostre alumnat pensa que la vida escolar està arribant a la fi i somia en anar a treballar quan arribi als 16. No volen continuar estudiant, estan farts i cansats d'una vida que solament els ha portat a l'avorriment i al fracàs; a un "esclavatge" obligat per la societat.

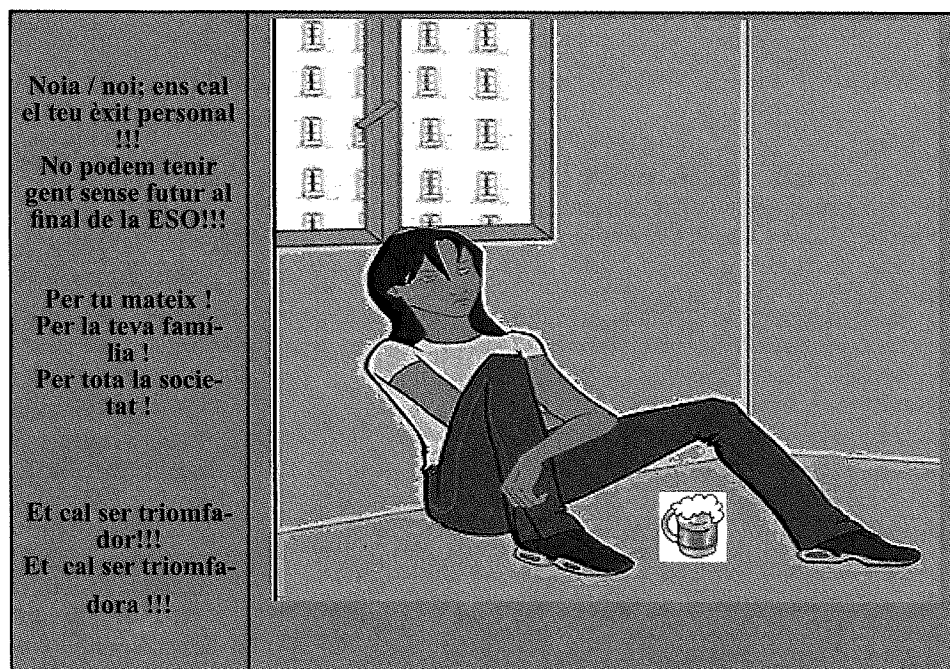
La seva esperança està en el món del treball que suposadament els donarà autonomia econòmica i la llibertat de decidir. Tot això sense la corresponent acreditació de la ESO. Altres amb l'ESO a la butxaca no esperen gran cosa més.

El plantejament s'enfonsa precisament en el mateix moment d'anar a treballar, quan es troben que per entrar a la vida laboral l'empresariat els demana precisament allò que no tenen: la ESO o uns estudis de formació professional(2) que tampoc tenen. Estan atrapats en un cercle pervers en el que l'única solució raonable és tornar als odiats estudis.

Com ja tenen els 16 anys i no tenen l'obligació legal d'anar al centre de secundària opten en alguns casos per convertir-se en "fills professionals".

Si els pares els deixen, tenen uns fills que viuen i mengen a casa, que pidolen alguns diners per anar fent. Fills que no s'incorporaran a la vida professional, fills sense cap altra expectativa que la d'anar vivint si la família aguantava.

Simultàniament el nostre empresariat necessita jovent amb estudis de ESO o millor de Cicles Formatius que vulguin aprendre uns oficis tot formant-se en un lloc de treball específic. No els troben! Una paradoxa perversa!



Noia / noi; ens cal el teu exit personal !!!

No podem tenir gent sense futur al final de la ESO!!!

Per tu mateix !  
Per la teva família !  
Per tota la societat !

Et cal ser triomfador!!!  
Et cal ser triomfadora !!!

## QUÈ PODEM FER? MOLTES COSES I FÀCILS!

Primerament: un esforç col·lectiu dels centres educatius(3), de les administracions públiques(4) i de la societat civil(5) per millorar els resultats acadèmics i inserir laboralment i formativament aquest alumnat. Cada una de les institucions des del seu lloc i de forma coordinada.

Simultàniament ens cal una acció de les famílies. És en aquest punt en el que algunes(6) tenen greus problemes d'autoritat i de relació. No arriben a concretar amb llurs fills un projecte realitzable. Senzillament és més fàcil pagar i callar. Un desastre de grans proporcions! Per això ens cal actuar ràpidament abans de que el noi o la noia deixin el centre de secundària.

## COM FER-HO FINS AVUI?

Durant anys hem tingut diversos camins englobats sota el nom genèric de PGS, PTT, CIFO, cursos del SOC i altres, amb una gran varietat d'actuacions relacionades amb institucions públiques i privades (el

Departament d'Educació, el SOC, les ETT, Sindicats, Patronal, etc.).

Aquestes actuacions tenien un component fonamentalment professional, però es complementaven amb un intent de regularitzar la formació a través de la prova d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà i la posterior realització d'un Cicle. El mètode tenia el gran avantatge de que regularitzava simultàniament la situació escolar i la professional. Presentava però nombrosos problemes de difícil solució: no sempre s'assolia la prova i els cursos no tenien cap tipus de reconeixement reglat. Existia també la possibilitat d'aconseguir el GES(7) en les escoles d'adults i l'Institut Obert de Catalunya(8).

## COM FER-HO DEMÀ?

Curs escolar 2008/2009. La situació està millorant, tenim entre d'altres les oportunitats següents:

## Programes de qualificació professional inicial (PQPI)

Una opció voluntària per l'alumnat de 16





anys i una durada d'un curs escolar, perquè es pugui incorporar al món laboral amb una qualificació bàsica, reconeguda per l'Institut Català de les Qualificacions, i alhora iniciar un itinerari de formació professional.

Segons els defineix la Generalitat en la seva pàgina web, "La finalitat d'aquests programes és proporcionar als nois i noies que finalitzen l'educació obligatòria sense assolir-ne els objectius, una formació bàsica i professional que els faciliti la incorporació al món laboral o a la continuïtat del seu itinerari formatiu, especialment en la formació professional específica de grau mitjà, un cop superada la prova d'accés. També donen l'opció, als joves que ho desitgin, a fer una formació complementària per obtenir el títol de graduat/ada en ESO"(9)

Constaran de tres mòduls A, B, C, que es podran cursar junts o separats.

- **Mòduls A. Formació professional específica.** Té la finalitat de desenvolupar competències d'un perfil professional, a fi que l'alumnat es pugui incorporar al món laboral amb una qualificació bàsica, reconeguda per l'Institut Català de les Qualificacions a Catalunya, i alhora iniciar un itinerari de formació professional. Aquests mòduls inclouen la formació en centres de treball.

- **Mòduls B. Formació bàsica de caràcter general** Ofereixen la recuperació i l'adquisició de coneixements i capacitats bàsiques, que faciliten els aprenentatges i la formació continuada, com també la transició al món laboral (estratègies i tècniques de comunicació, operacions matemàtiques bàsiques, condicions i relacions laborals, etc.).

El procés formatiu inclou, de manera permanent, **suport tutorial i orienta-**

**ció professional.** Es fa un seguiment individualitzat de cada jove per tal de facilitar el seu desenvolupament personal i l'adquisició d'habilitats socials i també proporcionar-li recursos per a la recerca de feina.

A més, l'alumnat pot cursar, amb caràcter voluntari, mòduls de formació per obtenir el títol de graduat/ada en educació secundària obligatòria.

- **Mòduls C. Formació per a l'obtenció del títol de graduat/ada en educació secundària obligatòria** Formació en tres àmbits: comunicació, matemàtiques, ciència i tecnologia i social. (Font: Web de Genocat 23/04/2008)

Caldrà un treball transversal per part de les famílies, les administracions educatives, la societat civil i els centres escolars, que els imparteixin per garantir que es cobreixin les necessitats de la població a la que estan destinats.

El Departament d'Educació oferirà sol o amb col.laboració amb altres administracions i amb empreses dues modalitats:

- Pla de Transició al Treball (PTT)
- Programes de Formació i Aprenentatge Professional (FIAP)

**SOC: Servei d'Ocupació de Catalunya**

Pertany al Departament de Treball i ofereix activitats formatives per tot el territori català en format de formació professional o continuada, així com ofertes de treball que es renoven cada dia(10).

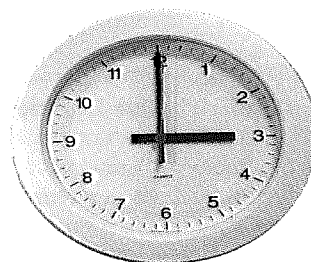
Especialment interessant són les ofertes de CIFO (Centres d'Innovació i Formació Ocupacional)(11).

Cal ser constant i no abandonar a la primera.

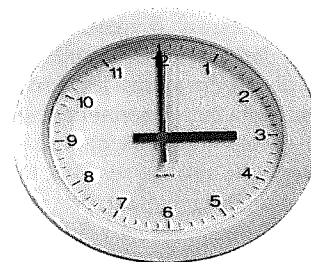
**ETT Empreses de Treball Temporal(12)**

Són aquelles empreses l'activitat de les quals consisteix a posar a disposició d'una altra, amb caràcter temporal, treballadors contractats per ella.

Són una oportunitat per entrar al món del treball quan una persona no sap a que dedicar-se. Si un operari/a és bo i es guanya la confiança d'una empresa pot acabar sent contractat per ella. Solen exigir tenir els 18 anys.



El temps



no perdona mai!

**Altres institucions, altres possibilitats:**

L'oferta és molt variada i depèn molt de la situació geogràfica de la persona que cerca feina i formació.

A manera d'exemple en el Baix Llobregat / Barcelonès cal destacar entre moltes d'altres:

- CORESA
- Sol - Garcia Nieto
- Barcelona Activa
- Porta 22

Tenim en tot el territori una gran oferta, normalment en els ajuntaments (serveis locals d'ocupació) o en els Consells Comarcals.

Es defineixen en les seves pàgines web com:

**García Nieto - Sol (Molins de Rei)(13)**

"El Telecentre García-Nieto és un punt públic i gratuït d'accés a Internet amb l'objectiu de facilitar l'ús de les noves tecnologies a tots els vilatans i vilatanes. Està integrat a

la Xarxa de Telecentres de Catalunya i és un punt d'accés acreditat dels molinencs i molinenques a l'Administració Oberta de Catalunya Serveis que s'ofereixen:

- Donar-se d'alta en comptes de correu.
- Consultar borses de treball.
- Accedir a la informació del Servei públic d'Ocupació de Catalunya.
- Accedir a la pàgina cat365 i les seves utilitats i gestions.
- Tallers de Word per fer el currículum.
- Accedir a bases de dades i directoris per fer el pla de màrqueting dels projectes d'empresa (a través del Servei d'Autoempresa).
- Tallers d'Excel per fer els càlculs de la part econòmica i financera del pla d'empresa (a través del Servei d'Autoempresa).
- Accés a Internet.

**CORESA (Sant Boi del Llobregat)(14)** "L'empresa municipal CORESSA, Corporació d'Empreses i Serveis de Sant Boi, SA, va ser creada per l'Ajuntament d'aquesta localitat amb l'objectiu de promoure l'activitat econòmica i oferir diferents serveis als ciutadans i ciutadanes del municipi. ... Lluitar contra l'atur, atendre els col·lectius més desfavorits, recollir els residus sòlids urbans, realitzar estudis de necessitat d'aparcaments en les zones més deficitàries del municipi, posar a l'abast de les empreses les noves tecnologies en matèria de telecomunicacions, implicar-se en els objectius de ciutat, aquesta és la veritable raó de ser de CORESSA, que continua treballant per millorar, dia a dia, els seus serveis i defineix una forma d'actuar sensible i socialment responsable."

### Barcelona Activa(15)

"Barcelona Activa promou ocupació i empreses de qualitat i amb sentit de futur mitjançant set línies d'activitat recollides en el seu Pla d'Acció 2004-2007.

Barcelona Activa ofereix respostes als més de 100.000 participants que acudeixen cada any a les seves instal·lacions, acompanya més de 1.000 nous projectes empresarials l'any, més de 115 empreses estan instal·lades al seu viver d'empreses i parc tecnològic, més de 30.000 participants són atesos a Porta22, prop de 50.000 participants s'endinsen en el món de les noves tecnologies al Cibernàrium i més de 1.000 persones aturades són contractades per aprendre un ofici treballant."

### Porta 22(16)

**"2.000 m2 d'instal·lacions amb tots els serveis i recursos que necessites**  
Porta22 posa a la teva disposició 2.000 m2 d'instal·lacions amb tots els serveis i recursos que necessites per a avançar professio-

nalment. Hi pots accedir de forma totalment lliure, anònima i gratuïta. Si tens inquietuds per millorar la teva vida professional, dona un pas endavant i entra a Porta22."

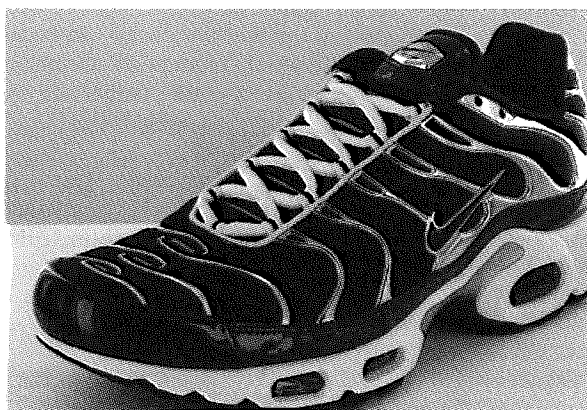
### FINALMENT UNES PARAULES PEL JOVENT QUE NO ACREDITA

Si Tu vols, pots! A casa no hi ha res de nou! No hi tens res a pelar! Tu ets un triomfador/a que encara no ho saps!

Com pots veure si una persona es mou, té al seu abast una xarxa diversa i complexa d'oportunitats per a la recerca de feina i/o formació. Cal anar-hi i començar a triomfar en una activitat professional.

Si no et mous, els de casa no podran ajudar-te, la teva vida tindrà un color gris tirant a negre i finalment perdràs moltes oportunitats de viure una existència: única, extraordinària, plena de l'aventura de cercar treball i formació.

Demana ajuda! Mou-te! Tu ets un triomfador/a si et deixes ajudar



### Notes:

- (1) Això no és del tot cert. El que és obligatori és cursar estudis fins als 16 anys i per tant han de cursar la ESO si més no fins al segon o tercer curs. El més greu de tot és que poden arribar als 16 anys sense haver aprovat mai.
- (2) Per fer estudis de FP GM els cal prèviament l'acreditació en l'ESO o haver superat la prova d'accés als cicles formatius. Després cursar-los i aprovar-los.
- (3) Els Centres de Secundària, públics i privats tenen un especial interès per intentar millorar els resultats acadèmics i reduir el fracàs escolar.
- (4) Els Ajuntaments. Departament d'Educació, de Treball, Governació etc.
- (5) Empresaris, sindicats, gremis, etc.
- (6) Aquestes famílies que presenten problemàtiques específiques no solen atendre les necessitats dels seus fills i filles. I als que més els cal un reforç i una ajuda són precisament aquells que no en tenen cap.
- (7) Graduat en Educació Secundària
- (8) Institut Obert de Catalunya. Permet cursar el GES i altres estudis amb un format a distància.

(9) [http://www.gencat.cat/canaleducacio/estudiaracatalunya/site/ProgramesGarantiaSocial/1168.html#1168\\_4](http://www.gencat.cat/canaleducacio/estudiaracatalunya/site/ProgramesGarantiaSocial/1168.html#1168_4) 23/04/2008

(10) [http://www.oficinatraball.net/socweb/opencms/socweb\\_ca/home.html](http://www.oficinatraball.net/socweb/opencms/socweb_ca/home.html) 23/04/2008

(11) [http://www.oficinatraball.net/socweb/export/sites/default/socweb\\_ca/auxiliar/\\_fixers/GuiaCIFO2008.pdf](http://www.oficinatraball.net/socweb/export/sites/default/socweb_ca/auxiliar/_fixers/GuiaCIFO2008.pdf) 23/04/2008

(12) [http://www10.gencat.net/sac/AppJava/servei\\_fitxa.jsp?codi=2244](http://www10.gencat.net/sac/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=2244) 23/04/2008

(13) [http://www.molinsderei.cat/ca/que\\_podem\\_fer\\_per\\_tots\\_els\\_tramits/promocio\\_economica/telecentre\\_garcia\\_nieto](http://www.molinsderei.cat/ca/que_podem_fer_per_tots_els_tramits/promocio_economica/telecentre_garcia_nieto) 22/04/2008

(14) <http://www.coressa.com/default.asp> 22/04/2008

(15) <http://www.barcelonactiva.cat/barcelonactiva/cat/> 22/04/2008

(16) <http://www.porta22.com/porta22/cat/> 22/04/2008

### Referències Bibliogràfiques:

- Cardús, S. (2000). El desconcert de l'educació. Barcelona. Ed. La Campana.
- Chomsky, N. (2001) La (des)educació. Barcelona: Crítica.
- Comellas, M. J. (2002) Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: Cis Praxis.
- Delval, J. (2001) Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Morata.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1998). ¿Hay algo por lo que vale la pena luchar en la escuela? Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- García de la Barreda, N.; Rodríguez la Borda, X. (2007) L'èxit escolar per a tothom. Un objectiu de la ciutat de Barcelona. Barcelona : Ediciones en Catalan.
- Gimeno Sacristán, J. (2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Eart, L.; Moore, S.; Manning, S. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001) Tenir el cap clar. Barcelona: La campana.
- Kincheloe, J. L. (2001) Hacia una revisión crítica del pensamiento docente, Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J. C. (2000) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.
- Terricabras, J.M. (2002). I a tu, què t'importa?. Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu. Barcelona. Ed. La Campana.

**Correspondència amb l'autor:** Josep Vilaró i Camps, C/Beues nº 6, 6è 2ª, Gavà 08850 BCN, jvilaro@xtec.cat, telèfon: 936623247 i mòbil 67983122,

# UN MESTRE A L'HOSPITAL DE DIA D'ADOLESCENTS (HDA) -Salut mental-

Com tots els dies i ja fa gairebé cinc anys, m'adreço cap a l'hospital repassant mentalment l'agenda del dia. Tinc temps per fer-ho, la distància entre Barcelona i Terrassa és suficient i el temps que es triga encara més, sobretot al matí.

*Avui em trucaran de l'EAP per parlar d'en Josep. Estem concertant una reunió entre el centre i l'hospital per concretar un horari escolar adequat a les seves possibilitats actuals.*

*També hauré de trucar a l'IES de la Clara. Hem d'intercanviar informació amb el psicopedagog sobre com està anant la seva reincorporació al centre, i és que fa gairebé un curs que la Clara va deixar d'anar a l'escola. Maleïda depressió !*

*A la reunió del matí haig de comentar que la tutora de l'Andreu m'ha enviat un correu electrònic per dir-me que fa dos dies que no va a classe. És important que la psiquiatra ho sàpiga perquè avui haurà de parlar amb ell i potser trucar a la família per fer una reunió urgent, potser ha recaigut i hauré de tornar a plantejar-nos més dies d'hospital i menys d'escola, no sé, ja veurem...*

*I avui... encara no sé ben bé amb quins nois i noies faré classe. No hi ha manera que me'n recordi dels horaris de tots, sempre hi ha novetats i els horaris personals canvien sovint. A veure si es troben bé i tots estan en disposició de poder treballar.*

*Ah ! amb l'escola de la Laia vam quedar que jo me'n encarregaria de les Matemàtiques i el Català i encarà no m'han enviat l'adaptació curricular. Bé, li preguntaré a la Laia què van fer ahir a la classe, que m'ensenyi els apunts i continuaré a partir del que van treballar, però primer farem un repàs per assegurar-me que ho va entendre tot. A la tarda els hi enviaré un correu a veure com està l'assumpte de l'adaptació. Suposo que encara no han acabat de decidir-ho tot, també van sobrepassats.*

Bé ja he arribat, aparco, creuo el parc de Vallparadís i ja hi som.....

El dia a dia de l'HDA és en molts períodes del curs força intens, però si per alguna cosa es caracteritza és pels canvis continus

que es produeixen; canvis que estan marcats per la fragilitat de l'estat de salut mental dels nois i noies que atenem. Joves que, a més a més, estan passant una etapa de la seva vida crítica i delicada, l'adolescència; on tantes coses són extremes, la part física i la psicològica es disparen i per desgràcia alguns inicien, "debuten" en l'argot clínic, amb trastorns que dissortadament els acompanyaran al llarg de la seva vida.

Sovint penso que aquests adolescents que poden beneficiar-se d'aquest servei estan de sort. Fins fa poc, no existia cap dispositiu d'aquestes característiques per ells. Abans només tenien la visita ambulatoria i, quan tot s'enfonsava, l'ingrés temporal en un centre psiquiàtric.

Des de l'any 2000 fins l'actualitat ja són 18 els HDA que funcionem a Catalunya i on podem oferir una atenció més intensiva sense necessitat de desvincular-los del seu entorn més proper: la família, l'institut, els amics... Però, tampoc és la panacea. La Mercè va recaure i vam haver d'ingressar-la de nou. D'en Guillem, sabem que al cap d'un temps de l'alta se'l va ingressar durant dos mesos a Barcelona; i per l'Anna, no hi ha manera que es trobi un centre educatiu adequat, ella s'angoixa tant en aquell "macroinstitut" amb aquells horaris tan complexos i atapeïts que se li dispara l'ansietat i acaba sent incapaç d'anar-hi. Necessitaria un lloc més petit i contenidor, més especialitzat, per poder completar l'escolarització obligatòria.

Comença la reunió matinal. Tots aboquem la informació que disposem, organitzem el dia i distribuïm els nois: les visites de psiquiatria, els grups de teràpia, els torns de tallers i d'aula. Cada professional fa la seva feina, però tot dintre d'un context multidisciplinar.

En aquest espai, pensat fonamentalment des d'una perspectiva clínica, la tasca del mestre, des de la vessant pedagògica, esdevé un valor afegit que agraeixen els altres professionals i que omple de sentit la meua feina.

Avui podré agrupar els alumnes en tres frangés horàries i podran passar tots per l'aula.

A vegades trobo a faltar poder treballar un tema comú per tots. Generalment, llevat de continguts concrets, cada noi i noia desenvolupa la seva feina de manera individual, i és que són de diferents edats, cursos, instituts. És una mica complex atendre'ls tots a l'hora, sort que quan vaig desbordat sempre puc comptar amb l'oferiment d'algun educador i també amb la col·laboració dels propis alumnes que s'ajuden entre si.

Sona el telèfon, de fet no para en tot el dia, si no demanen per un professional demanen per un altre.

Quan acabo la primera classe em diuen que m'han trucat de l'IES de la Maria. A l'hora



de l'esbarjo els truco i parlo amb la tutora. Bones notícies, veuen la Maria molt estable i motivada. Els "profes" estan contents i observen que conforme passen els dies se la veu més contenta. La Maria té un trastorn crònic amb el que haurà de conviure, però des de que està a l'HDA ha anat adquirint "consciència de la seva malaltia", segueix rigorosament les pautes terapèutiques i compleix amb els pactes establerts amb la psicòloga. Aviat li prepararem l'alta, de fet ja només ve un dia a l'hospital. La Maria és tot un exemple de superació i de lluita. Pels altres nois i noies, sobretot pels que acaben d'ingressar, la seva alta servirà d'estímul.

El temps passa volant. Arriba l'hora de plegar i de tornar cap a Barcelona. Acabo d'annotar les observacions de cada alumne i marxo. Demà, a la reunió, traspasaré el més significatiu.

**Jesús Sáez García**  
Mestre de l'HDA de la Mútua de Terrassa

# I JORNADA D'INTERCANVI SOBRE LES UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIO ESPECIAL

El Departament d'Educació en la línia de potenciar l'escola inclusiva, al llarg d'aquests darrers tres anys està posant en marxa el que s'anomena unitats de suports a l'educació especial (USEE). Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) són recursos als centres, per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris, amb el compromís de la comunitat educativa per avançar cap a una escola per a tothom. Es també, l'oportunitat de buscar noves formules i metodologies de treball, que permetin atendre millor la diversitat, amb l'ajuda de dos professionals dins l'aula ordinària.

## OBJECTIUS I FINALITATS

Des del Servei Educatiu del Tarragonès i amb la col·laboració de la Inspecció Educativa es va dur a terme el dia 10 de juliol una jornada de reflexió i intercanvi entre tots els centres que disposen d'USEE, amb la finalitat de poder compartir experiències, inquietuds i formar una xarxa de col·laboració, tot cercant bones practiques i formació compartida per avançar en la millora de l'escola inclusiva.

Van participar un centenar d'assistents entre equips directius, professionals de les USEE, professionals de les aules ordinàries dels centres que disposen d'USEE i els professionals dels EAP.

La jornada va constar de dues parts, una part, més teòrica amb la col·laboració de la psicopedagoga Teresa Huguet, formadora i assessora del Departament d'Educació que va exposar a grans trets i de manera molt viscuda i practica com "Aprendre junts a l'aula, en una proposta inclusiva". Va donar eines i mostrar experiències concretes de centres, on el treball compartit de dos professors a l'aula pot ser beneficiós per introduir metodologies de treball cooperatiu, de programació multinivells i nous enfocaments per afrontar els nous reptes d'atenció a la diversitat.

La segona part de la jornada, va ser la distribució en grups de debat i d'intercanvi, dels professionals dels diferents centres, amb la reflexió d'exposar cada centre com està organitzat i quines han estat les avantatges i les dificultats de tirar endavant l'alumnat, amb més barreres per l'aprenentatge i la participació. Cada grup de debat va ser autònom, comptava amb la moderació i l'animació dels professionals de l'EAP.

Seguidament hi va haver la posada en comú de cada un dels grups amb el recull de totes les aportacions, que intento resumir en els apartats exposats a continuació.

## PUNTS FORTS DE LES USEE

Aquells aspectes més rellevants que es van tractar en els diferents grups i que van ser

considerants com avantatges del recurs USEE en els centres van ser:

- El recurs de l'USEE, és bo, tant per l'alumne amb necessitats educatives especials, com per la resta del alumnat. Implica un canvi positiu per a tot el grup classe i l'escola ja que ajuda a percebre, acceptar i conviure amb les diferències.

- A nivell social, l'escola inclusiva, és un reflex de la realitat de la societat: diversa, i plural...i com a tal, afavoreix la incorporació per part dels alumnes de valors actitudinals i normalitzadors, no segregadors i d'exclusió.

- Les USEE afavoreixen en el si del centre, la reflexió amb tot el claustre i la Comunitat Educativa .

- És important que l'equip directiu s'impliqui en tot el procés de demanda i funcionament de l'USEE en el centre, i hagi una forta implicació del claustre.

- És més fàcil la inclusió, en aquells centres que s'inicien de nou i neixen amb aquesta filosofia, establint com a línia de centre i com a projecte educatiu .

- La docència compartida, ajuda a realitzar millores a nivell d'aula, de centre i de tracte amb les famílies.

- Provoca canvis en l'estructura metodològica i organitzativa, amb el treball dels especialistes, en el moment que es treballa junts dins l'aula.

- Proporciona i facilita el treballar per projectes i millora les metodologies que això fa beneficiar-se a tot el grup classe i a la seva cohesió com a grup.

- S'atén millor la diversitat dins la mateixa aula ordinària que fora.

- Es pot aprofitar la sisena hora com a tallers heterogenis.

- Els pares de l'alumnat amb necessitats educatives especials, viuen la situació de millor manera i més normalitzada.

- La resta de famílies aprenen a ser més inclusives, tot i que en un principi hi pot haver certa negació.

- S'acaba pensant en cada nen/a com a proposta d'ensenyament personalitzat. La





implicació en l'alumnat més afectat, fa que la creativitat del docent en la realització de materials adaptats, i atractius es generalitzi d'aquests, a altre alumnat amb menys necessitats .

- S'aprofita el temps de treball en petit grup, per l'adquisició d'instruments que puguin aplicar dins l'aula ordinària. Els materials s'adapten amb l'idea de facilitar el treball autònom sobretot per l'alumnat menys afectat.

- L'USEE proporciona suport al professorat i a l'alumnat.

- El currículum queda en segon pla i passa al primer pla l'aprendre a aprendre, i aprendre a conviure.

- No es dona tanta importància al diagnòstic, sinó al com aprèn i que necessita per reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació.

- La inclusió no és un estat , és un procés.

- L'USEE és una oportunitat pel centre, per compartir un projecte i per l'augment de recursos humans en que s'ha dotat al centre.

#### PUNTS FEBLES O BARRERES

Tot i les moltes avantatges i suports que suposa una USEE al centre educatiu, també es van analitzar en el debat, aquells aspectes més negatius i amb més dificultats d'afrontar i que a la vegada ens poden

ajudar a evitar a mesura que es vagi generalitzant, la implantació de noves USEE. Entre aquests punts podem destacar:

- Estudiar mot bé on són les necessitats i treballar prèviament amb el claustre. El fet de posar una USEE en un lloc, on no s'està preparat per rebre-la , pot ser un punt molt negatiu.

- No treballar l'acollida prèviament en els centres que s'ha d'implantar una USEE amb formació, reflexió i sensibilització.

- Més dificultats en centres molt arrelats i on el professorat ja segueix rutines i línies preestablertes. Amb actitud reticents als canvis.

- Molts professionals no entenen encara que és la inclusió. Costa compartir entre tot el professorat, el mateix significat del llenguatge .

- Crea angoixes, pors, inseguretats, a determinat professorat, que es pot ajudar a superar amb formació i informació, sensi-

bilització i reflexió.

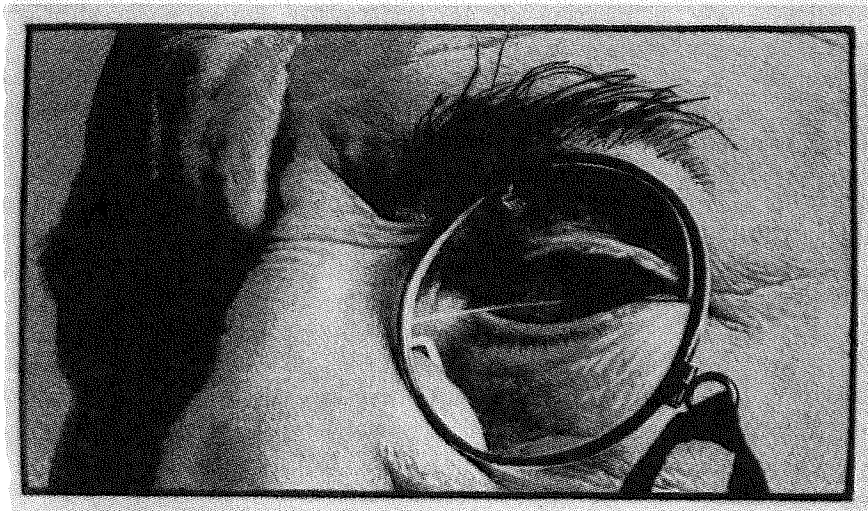
- Es fan necessàries més coordinacions, que no sempre són fàcils, en els IES per l'estructura organitzativa i en els CEIP per la sisena hora. Per a un bon funcionament de l'USEE és vital la importància de la coordinació de totes les parts: tutors, professors, pares i mares, EAP..

- Manca de temps previ per elaborar recursos materials adaptats i formes d'interacció per l'atenció a la diversitat.

- El treball compartit costa, entrar en la dinàmica de dos professors a l'aula i buscar altres noves metodologies, no és tasca fàcil .

- Triar els tutors i equips docents d'aquests alumnes, cal una mentalització i sensibilització dels mateixos (un canvi de "xip").

- No caure en el parany de sobreprotegir l'alumnat, creant-los dependències dels recursos en lloc d'ajudar-los a ser més au-



tònoms.

- Dificultats per la manca de recursos dins l'espai del menjador escolar.

- Pensar que el fet de disposar d'una USEE, els vindran alumnes amb nee de fora la zona o sector.

- Manca formació específica pels educadors i auxiliars d'educació especial.

- A mesura que avances en cursos i continguts curriculars, el cycle mitjà i superior si el nivell de competències de l'alumnat és molt allunyat de la resta de companys es fa més difícil el treball dins l'aula.

- Treballar la cultura de l'avaluació en una escola inclusiva, manca formació i línies concretes sobre l'acreditació, l'avaluació i la promoció.

- Quan la informació a l'AMPA referent a les USEE , sols l'ha dona l'equip directiu, pot sentir-se sol i necessitar el recolzament del Departament .

- Posar alumnat amb perfil conductual en

les USEE, quan aquest no és el seu recurs.

- Manca sortides inclusives després de l'ESO.

- Cal treballar perquè la societat sigui més inclusiva en general.

#### RESUM DE CONCLUSIONS I PROPOSTES

- Bona formació i sensibilització abans de funcionar l'USEE.

- Reflexionar dins del centre sobre la inclusió i l'atenció a la diversitat.

- Els recursos d'atenció a la diversitat cal emprar-los bé i optimitzar-los. No per tenir més recursos es fa millor la feina.

- Cal fer canvis en la pràctica docent, i per això manca formació en general i especialment als tutors de les aules ordinàries.

- Generalitzar formació a tot el professorat del claustre sobre noves metodologies que funcionen millor per atendre la diversitat com treball per projectes, treball cooperatiu....

- Formació específica per als educadors de les USEE.

- Crear una xarxa entre totes les persones que treballen en USEE i tots els centres que en disposen d'elles.

- Fer un banc de recursos dins la pròpia escola, i en la zona o portal d'educació.

- Important que hi hagi una implicació de l'EAP, Inspecció i

equip directiu en el centre on s'implanta una USEE.

- Que els centres que ja disposen d'USEE puguin pilotar o tutoritzar altres que s'inicien.

- Es necessiten orientacions clares respecte a l'avaluació , promoció i acreditació.

- Vetllar perquè en la formació i selecció del nou professorat i en els plans d'estudis universitaris es tingui en compte la inclusió i el que representa.

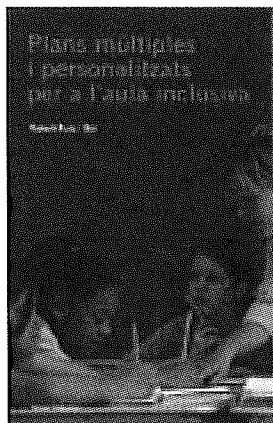
- Ampliar la inclusió a nivell interdepartamental: estudis no obligatoris, Departament de Treball, Universitats...de la jornada vaig realitzar un recull de les opinions dels nous grups de debat, en tres grans blocs, els punts forts que aporten als centres aquests recurs, els punts febles que caldria veure com millorem i les conclusions.

Josefina Masip Tarragó

# LLIBRES

## PLANS MÚLTIPLES I PERSONALITZATS PER A L'AULA INCLUSIVA

Robert Ruiz i Bel  
Eumo Editorial



L'autor d'aquest llibre, ens fa de nou una proposta perquè a les aules obrim el currículum a la diversitat, donant resposta a les necessitats de tot l'alumnat.

Ja fa uns anys en Robert Ruiz ens explicava què

eren, a qui s'adreçaven i com s'havien de fer les Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI). En el seu moment, 1988-89, va ser una bona aportació per aprendre a planificar de forma personalitzada, però ara amb el pas del temps el mateix autor creu que hi hagué confusions sobre aquesta planificació que en moltes ocasions desvinculaven del currículum a l'alumnat o provocaven unes agrupacions per dificultats o significaven una retallada d'expectatives de progrés.

En aquest llibre, hi ha una idea central, la de fer accessible el currículum a tot l'alumnat, assegurant el progrés i la participació a l'aula ordinària, i quan diu tot l'alumnat vol dir també els que tenen més dificultat per accedir-hi.

El repte és fer inclusió a l'aula i per a fer-ho possible caldrà planificar, anticipar, preveure, preparar el que s'ha de fer a la pràctica, modificant després si cal, el que la pròpia pràctica de la planificació porti.

El procediment per a fer possible aquesta planificació és la programació d'aula, amb un disseny de multiplicitat d'opcions de treball que assegurí que tot l'alumnat pugui accedir i progressar en el currículum de l'aula, participant en les activitats corresponents.

Les programacions Multinivell, són plans d'acció a l'aula que permeten a l'alumnat aprendre junts sense haver estat classificats i/o agrupats pel seu nivell de coneixements o per les seves capacitats o situació personals. La planificació basada en l'Ensenyament Multinivell pretén facilitar l'accés a l'aprenentatge, incorporant múltiples propostes de presentació o representació de la informació, visual, auditiva, de diferent complexitat, diferent material, incorporant múltiples formes d'expressió de

l'alumnat, desenvolupant diferents tasques a través de diferents mitjans d'expressió, amb múltiples propostes d'implicació per provocar més motivació. Relacionant continguts amb contextos significatius, amb continguts d'habilitats de pensament crític i de treball en col·laboració, treball cooperatiu, admetent les diferències en les formes d'aprendre i de demostrar el que s'ha après.

L'autor defensa el disseny de programació múltiple perquè permet planificar i desenvolupar un ensenyament en aules inclusives, tenint en compte els múltiples nivells d'habilitats de l'alumnat, facilitant múltiples oportunitats d'implicar-se en els aprenentatges i proporcionant suport a l'alumnat dins de grups heterogenis. Quan més programades en diferent nivells estiguin les activitats de classe, menys adequacions o programacions individuals caldrà fer.

En el llibre ens presenta exemples del que l'autor anomena, Pla Educatiu Ampli (PEI), el Pla Educatiu Individual, el Pla Educatiu Individualitzat d'Aula (PEI d'Aula). Tots aquest plans estan emmarcats dins del disseny de programacions múltiples basades en l'enfocament Multinivell. Aquesta manera de nomenar els Plans és l'acceptada i utilitzada en diferents països.

Actualment, a Catalunya, a les instruccions de curs del Departament d'Educació ens parlen del Pla Individual (PI), sense explicar-ne el concepte que hi ha darrera i sembla que s'està estudiant la manera de fer convergir la proposta explicada per en Robert Ruiz en l'elaboració dels PEI o dels PI.

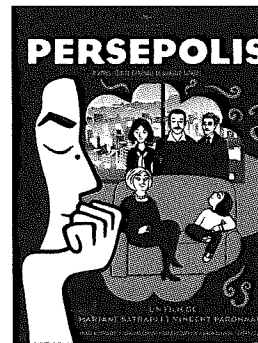
Com molt bé diu l'autor, és necessari que es reguli normativament, aquesta manera de programar i planificar, per esdevenir escoles inclusives, però és evident que hi ha professionals que ho fan ja sense que estigui normativitzat i en canvi d'altres no veuran mai, o els costarà molt, la necessitat de planificar perquè s'organitzen a través de la classificació de l'alumnat en grups homogenis, de forma contraposada a la inclusió.

En general aquesta obra ens ajuda molt a tenir clars els conceptes. Potser una nomenclatura menys variada seria més funcional pel professorat i en tot cas més exemples pràctics facilitarien el treball a fer en el moment de planificar.

M<sup>a</sup> Carme Gisbert  
EAP Mataró

## PERSEPOLIS

Direcció i guió : Vicent Parronau i  
Marjane Satrapi  
Any:2007  
Nacionalitat: Francesa –iraniana  
Gènere: Còmic dramàtic



Us presento aquesta pel·lícula que pot ser utilitzada com una lliçó d'història contemporània i d'educació a la ciutadania, el difícil paper de la dona en les diferents cultures,

així com l'emigració o millor dit en aquest cas l'exili i el seus motius

Persepolis és l'adaptació cinematogràfica del còmic de Marjane Satrapi, on amb l'excusa d'explicar-nos la vida de la seva protagonista fa un repàs de la història del seu país Iraq des del règim de Xa fins la situació actual, passant per la revolució islàmica, la guerra contra Iraq i l'establiment d'una de les primeres repúbliques islàmiques.

Ni la pel·lícula ni el còmic, es queden amb la fàcil crítica al règim dels ayatoles sinó que va més enllà. Primer ens explica com en un règim islàmic també hi ha esquerdes per les que una jove pot accedir als grups de música rock, a una altra estètica que la imposada... Després les dificultats que una estudiant, dona i musulmana es pot trobar en un país occidental com Àustria. Finalment ens explica el retorn i la impossibilitat de desenvolupar el seu projecte vital en un règim dictatorial i la seva decisió d'emprendre l'amarg camí de l'exili. El relat s'allunya dels clàssics processos de demonització de l'integrisme islàmic, per presentar des de dins les contradiccions de la seva identitat i reivindicar la seva pròpia llibertat com a dona.

Aquesta obra ha estat presentada el passat mes de maig a Canes, on va tenir fortes ovacions i a continuació va ser una obra de referència en nombrosos debats públics. Per tot crec que aquesta obra està molt bé per l'alumnat dels darrers cursos de Primària del d'ESO i dels de Batxillerat pel seu contingut però també per la forma, el còmic pot resultar un al·licient pels nois i noies.

M<sup>a</sup> Carme Gisbert  
EAP Mataró

**BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ. DADES PERSONALS**

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (És imprescindible. Escriviu amb lletra molt clara)

Se subscriu a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ. L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària. Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2009: 15 euros corresponent als números 25,26 i 27.

Preus de números endarrerits: 6 € + 2€ despeses de tramitació.

**BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:**

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte \_ \_ \_ \_ \_ - \_ \_ \_ \_ \_ - \_ \_ \_ \_ \_ - \_ \_ \_ \_ \_

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meua subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: ambitsaceap@gmail.com

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA