



**ATENCIÓ EDUCATIVA PER ALUMNAT AMB
NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES
ASSOCIADES A TRASTORNS DE LA
PERSONALITAT I /0 LA CONDUCTA**

**APRENDRE EMOCIONS / VIVINT
APRENTATGES**

**UNA NOVA MIRADA DES DE L'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC**

MEMÒRIA DEL PROJECTE

**Autora: Adela Gallardo García
Supervisió: Olga Adroher Boter**

Cap de la Secció d'Assessorament Psicopedagògic
del Servei d'Educació Especial
i Programes Educatius de la DGOE.

Curs : 2003/2004

La realització d'aquesta recerca ha estat possible gràcies a una llicència per estudis
concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC
núm.:3926 de 16.7.2003).

A la meua família, Jaime, Miguel F, Manel, Irene; Teresa, Miguel; Sergio, Esperanza, Paco i Àngels G, per la seva comprensió, estimació i suport.

In memòria a les meves àvies Isabel i Adela, per ser dones fortes, sensibles i generoses.



Les personalitats són com els quadres impressionistes. A distància, cada persona és “tota d’una peça”; de prop, cadascuna és un embolcat complex d’estat d’ànims, cognicions i motivacions. Theodore Millon.

AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull agrair de manera molt especial a la Sra. Olga Adroher, Cap de la Secció d'Equips d'Assessorament Psicopedagògic del Departament d'Educació, el seguiment i la supervisió acurada d'aquest treball, la confiança dipositada, els seus suggeriments alhora oberts i ponderats, les observacions i reflexions compartides. El seu recolzament continuat m'ha permès endinsar-me, aprofundir i pensar, interrogar-me sobre nous dubtes i contrastar algunes evidències intuïdes. El treball comú ha estat molt gratificant, la qual cosa ha fet que gaudís intensament del temps d'aquesta llicència i ha possibilitat alhora, que la recerca m'hagi enriquit personalment i professional.

Agraeixo a les companyes i companys de l'EAP B-12 de Santa Coloma de Gramenet, l'experiència i l'empeny compartit al llarg dels anys cap a la recerca de noves formes d'intervenció psicopedagògica que millorin l'atenció a l'alumnat amb NEE associades a trastorns de la personalitat i la conducta. Al company Joan Vallcaneras per la seva col·laboració en l'elaboració de la base de dades del qüestionari.

A l'amiga i companya Begoña González per totes les il·lusions i estones de treball plegat, per la seva constància i la tenacitat en superar les dificultats.

Al company Paco Gallardo de l'IES Puig Castellar per la confiança i suport mostrada cap a aquest treball.

A la Inspectora d'Educació M^a Rosa Mira perquè en els moments inicials del plantejament de la necessitat d'atenció educativa i terapèutica per alguns alumnes de la nostra població, va dinamitzar projectes per la seva atenció i vàrem compartir un treball intens que està a la base de la meva necessitat posterior d'estudiar i aprofundir el tema d'aquesta recerca.

Als companys i companyes dels EAP B. 41 de Sarria St. Gervasi, EAP B.07 de Cornellà de Llobregat, EAP B. 46 de Sant Feliu de Llobregat per haver respost el qüestionari i per compartir amb mi els seus punts de vista i reflexions.

Als professionals de les Unitats Mèdic Educatives, que han respost el qüestionari, tant de la Institució Balmes de Sant Boi de Llobregat i al seu l'equip directiu Antonio González i Empar Rubio, com als del Centre L'Alba de Barcelona, i al seu director Daniel de León a tots plegats agraeixo la seva atenció i el fet de posar en marxa les respectives experiències terapèutiques educatives, obrint camins a la possibilitat de trobar noves maneres d'atendre a l'alumnat que pateix, des de l'acolliment, amb les sinèrgies del treball interdisciplinar. Experiències que han estat un referent imprescindible en aquest treball i en la meva experiència professional.

Així mateix, vull agrair a en Francesc Vilà, la seva atenció i aportacions així com la recomanació de lectures que han estat una font enriquidora de reflexió i el coneixement de projectes que avancen cap a respostes comunitàries amb plantejaments innovadors envers al patiment emocional de joves i adolescents, com el projecte CAPCTUA.

Al CSMIJ i a l'Hospital de Dia per Adolescents de Santa Coloma de Gramenet, per compartir la necessitat i la voluntat avançar cap un treball conjunt educatiu i terapèutic amb l'alumnat, amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

A Montse Llorente de l'EAIA i a Flors Llarders del CSMIJ de Santa Coloma de Gramenet per compartir idees i reflexions envers l'estudi de casos.

Molt especialment, vull donar les gràcies als centres educatius de Santa Coloma de Gramenet: CEE Josep Sol, CEIP Antoni Gaudí, CEIP Ausias March, CEIP Beethoven, CEIP Ferran de Sagarra, CEIP Fray Luis de León, CEIP Les Palmeres, CEIP Sagrada Família, CEIP Salvat Papasseit, CEIP Sant Just, CEIP Torre Balldovina, IES Puig Castellar, IES Terra Roja, IES Torrent de les Bruixes, IES Ramon Berenguer, IES Les Vinyes, IES La Bastida, IES Numància, i en particular a cadascun dels professionals que han col·laborat en respondre el qüestionari i també aportant idees i reflexions molt valuoses sobre les seves experiències, les preocupacions, les dificultats trobades i els èxits assolits amb l'alumnat estudiat, sense la seva generosa col·laboració aquest treball no hauria estat possible.

Vull agrair a totes les persones que al llarg de la meva experiència professional han compartit els seus punts de vista, les crítiques i les aportacions que m'han empès a reflexionar i formar-me de manera continuada, i a tots i totes les professionals que davant el patiment emocional mostren sensibilitat, tacte i responsabilitat.

Al meu nebot Sergio, per acceptar ser la imatge d'aquest treball.

Per últim, agraeixo molt especialment al meu fill Miguel la seva paciència, dedicació i el suport informàtic al llarg de tot el treball i particularment en la construcció de la plana web.



MEMÒRIA DEL PROJECTE

INDEX

1	INTRODUCCIÓ	1
1.1	Antecedents del tema	6
1.2	Explicació del tema	9
1.3	Objectius que es pretenen assolir	11
1.4	Hipòtesi inicial de treball	12
2	TREBALL REALITZAT	15
2.1	Disseny del pla de treball	15
2.2	Metodologia	19
2.3	Recursos	21
3	RESULTATS OBTINGUTS	23
3.1	Context General	23
3.1.1	La Complexitat Social	24
3.2	Principals aportacions teòriques	36
3.2.1	L'Ensenyament /Aprenentatge	37
3.2.2	Ecologia i sistemes en el desenvolupament	62
3.2.3	La Salut Mental	82
3.3	Idees pont	121
3.3.1	Construcció de l'aprenentatge i de la personalitat	127
3.3.2	Funció adaptativa:	129
3.3.3	Ambient i context	131
4	ANÀLISI DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA I D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC	143
4.1	Elaboració del qüestionari	143
4.1.1	Objectius i característiques del qüestionari	145
4.1.2	Qüestionari	146
4.1.3	Mostra	148
4.1.4	Dades generals i resultats dels qüestionaris	154
5	ANÀLISI DE LA PRÀCTICA: ESTUDI DE CASOS	199
5.1	Introducció	199
5.2	Cas Pol	201
5.2.1	Propòsit i mètode d'estudi	202
5.2.2	Síntesi del cas	226
5.2.3	Conclusions	230
5.3	Cas Pau	233
5.3.1	Propòsit i mètode d'estudi	233
5.3.2	Descripció del cas i dels contextos	234
5.3.3	Conclusions	275
6	PROPOSTES PER LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA I L'ACCIÓ EDUCATIVA	279
7	CENTRES EDUCATIUS	281
7.1	Propostes orientatives per l'elaboració de projectes d'atenció educativa per l'alumnat amb NEEATPC	281
8	L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC	319
8.1	Àmbits d'intervenció	319

8.1.1	L'avaluació i el seguiment de l'alumnat amb NEEATPC.....	321
8.2	Eines per la intervenció psicopedagògica	324
8.3	Algunes estratègies d'assessorament als docents.....	329
8.4	Eines d'avaluació psicopedagògica.....	333
8.4.1	Graella d'observació i recollida d'informació	333
8.4.2	Alguns indicadors en relació als objectius educatius i patrons de personalitat.....	341
9	CONCLUSIONS.....	355
10	BIBLIOGRAFIA.....	373
11	ANNEXOS.....	381
11.1	Glossari de termes	381
11.2	Models de qüestionari	382

Índex de graelles

GRAELLA 1:	DISSENY DEL PLA DE TREBALL BLOC-1	16
GRAELLA 2:	DISSENY PLA DE TREBALL. BLOC 2.....	17
GRAELLA 3:	DISSENY DEL PLA DE TREBALL BLOC-3	18
GRAELLA 4 :	ANÀLISI DE LA COMPLEXITAT SOCIAL	35
GRAELLA 5:	FUNCIONS DEL LLENGUATGE	44
GRAELLA 6:	FONTS D'APRENENTATGE	49
GRAELLA 8:	INDICADORS DE MALTRACTE INFANTIL	53
GRAELLA 9:	RELACIONS D'ENSENYAMENT/ APRENENTATGE AMB ALUMNAT AMB NEEATPC..	71
GRAELLA 10:	EL TACTE PEDAGÒGIC SEGONS MANEN.....	82
GRAELLA 11:	MECANISMES REGULADORS D'ADAPTACIÓ	87
GRAELLA 12:	PERFIS PSICOLÒGICS ENFRONT L'ESTRÈS.....	88
GRAELLA 13:	EVOLUCIÓ DE LES EMOCIONS SEGONS J. SANJUAN.....	92
GRAELLA 14:	. ELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT SEGONS CIE-10.....	98
GRAELLA 15:	ELS TRASTORNS DEL COMPORTAMENT	100
GRAELLA 16:	EMOCIONS I PERSONALITAT.....	105
GRAELLA 17:	ELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT SEGONS KERNBERG.....	111
GRAELLA 18:	PATRONS DE PERSONALITAT SEGONS MILLON	114
GRAELLA 19:	PERSONALITATS AMB DIFICULTATS PER GAUDIR D'EXPERIÈNCIES POSITIVES..	116
GRAELLA 20:	PERSONALITATS AMB PROBLEMES INTERPERSONALS	118
GRAELLA 21:	PERSONALITATS AMB CONFLICTES INTRAPSÍQUICS	119
GRAELLA 22:	PERSONALITATS AMB DÈFICITS ESTRUCTURALS.....	120
GRAELLA 23:	CONTINUUM COM A CONCEPTE TRANSVERSAL	123
GRAELLA 24:	CONTINUUM DE GRAU EN ELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT SEGONS MILLON, KERNBERG I CIE-10.....	124
GRAELLA 25	ELEMENTS INTERACTIUS.....	133
GRAELLA 26:	MARC TEÒRIC/IDEES PONT	134
GRAELLA 27:	PROCÉS EDUCATIU / TERAPÈUTIC	136
GRAELLA 28:	CONSTRUCTIVISME DES DE DIFERENTS MARCS TEÒRICS	137
GRAELLA 29:	FUNCIÓ ADAPTATIVA.....	138
GRAELLA 30:	INTERACCIÓ I CONTEXT	139
GRAELLA 31:	DADES GENERALS DELS QÜESTIONARIS	154
GRAELLA 32:	NOMBRE DE QÜESTIONARIS	154
GRAELLA 33:	DADES DE SALUT EN PERCENTATGES	156
GRAELLA 34:	DADES D'EMOCIONS EN PERCENTATGES	159
GRAELLA 35:	DADES PENSAMENT EN PERCENTATGES	162
GRAELLA 36:	DADES CONDUCTA EN PERCENTATGES.....	165
GRAELLA 37:	CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN ESCOLAR EN PERCENTATGES	169
GRAELLA 38:	ENTORN SOCIOFAMILIAR EN PERCENTATGES	173

GRAELLA 39: NOMBRE DE RESPOSTES A L'APARTAT ACTIVITATS EDUCATIVES EN PERCENTATGE	176
GRAELLA 40: ACTUACIONS EDUCATIVES EN PERCENTATGES.....	180
GRAELLA 41: DADES COMPARATIVES D'ACTUACIONS EDUCATIVES	181
GRAELLA 42: DADES D'ACTUACIONS EDUCATIVES, MESURES DE CONVIVÈNCIA.....	183
GRAELLA 43: DADES D'ACTUACIONS EDUCATIVES, MESURES DE CONVIVÈNCIA EN PERCENTATGES	184
GRAELLA 44. DADES COMPARATIVES, MESURES DE CONVIVÈNCIA	184
GRAELLA 45: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN PERCENTATGES	190
GRAELLA 46: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC: RESPOSTES REBUES	191
GRAELLA 47: DADES COMPARATIVES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT	191
GRAELLA 48: DADES D'INTERVENCIÓ DELS SERVEIS DE SALUT MENTAL.....	194
GRAELLA 49: ESTILS DE RELACIÓ: CAS POL	213
GRAELLA 50: RELACIÓ EXPECTATIVES I RESULTATS	290
GRAELLA 51: EMOCIONS I SISTEMES MOTIVACIONALS.....	292
GRAELLA 52 L'ORGANITZACIÓ DEL VINCLE AFECTIU SEGONS AINSWORTH I ALTRES ,.....	292
GRAELLA 53: ELS VINCLES AFECTIUS.....	295
GRAELLA 54: ELEMENTS PER L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE	301
GRAELLA 55: TAXONOMIA D'ACTIVITATS EDUCATIVA ELABORADA A PARTIR DE LA PROPOSTA DE H. AEBLI	305
GRAELLA 56: GRAUS DE COMPLEXITAT DE L'ACTIVITAT MENTAL DE L'ALUMNE EN LA TASCA EDUCATIVA A PARTIR DE LA TAXONOMIA DE BLOOM.....	307
GRAELLA 57: NIVELLS I GRAUS D'ASSOLIMENT A PARTIR DE LA TAXONOMIA DE BLOOM	308
GRAELLA 58: NIVELLS D'INTERIORITZACIÓ I COMPROMÍS PERSONAL A PARTIR DE LA TAXONOMIA DE KRATHAWOHL I BLOOM.	309
GRAELLA 59: METODOLOGIES I MECANISMES D'INFLUÈNCIA EDUCATIVA	317
GRAELLA 60: ACTUACIONS PSICOPEDAGÒGIQUES EAP-CENTRES	328
GRAELLA 61: GRAUS DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES.....	329
GRAELLA 62: RELACIONS D'OBJECTIUS ESTRATÈGICS I OBJECTIUS EDUCATIUS -1	341
GRAELLA 63: RELACIONS D'OBJECTIUS ESTRATÈGICS I OBJECTIUS EDUCATIUS -2	342
GRAELLA 64: RELACIONS D'OBJECTIUS ESTRATÈGICS I OBJECTIUS EDUCATIUS-3	342
GRAELLA 65: RELACIONS D'OBJECTIUS ESTRATÈGICS OBJECTIUS EDUCATIUS-4.....	343
GRAELLA 66: PERFILS DE PERSONALITAT AMB DIFICULTATS PER GAUDIR D'EXPERIÈNCIES – SEGONS MILLON I OBJECTIUS EDUCATIUS.....	345
GRAELLA 67: PERFILS DE PERSONALITAT AMB DIFICULTATS INTERPERSONALS –SEGONS MILLON I OBJECTIUS EDUCATIUS	347
GRAELLA 68: PERFILS DE PERSONALITAT AMB CONFLICTES INTRAPSÍQUICS –SEGONS MILLON I OBJECTIUS EDUCATIUS	349
GRAELLA 69: PERFILS DE PERSONALITAT AMB DIFICULTATS ESTRUCTURALS –SEGONS MILLON I OBJECTIUS EDUCATIUS	351
GRAELLA 70 : IDEES PONT	356
GRAELLA 71: RESUM DADES CONDICIONS PERSONALS	360
GRAELLA 72: RESUM DADES CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN	361
GRAELLA 73: RESUM DADES ACTUACIONS EDUCATIVES.....	361
GRAELLA 74: RESUM DADES ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC	362
GRAELLA 75: RESUM DADES ACTUACIONS DELS SERVEIS DE SALUT	362

Índex de gràfics

GRÀFIC 1: CONDICIONS PERSONALS SALUT.....	157
GRÀFIC 2: CONDICIONS PERSONALS: EMOCIONS.....	160
GRÀFIC 3: GRÀFIC CONDICIONS PERSONALS PENSAMENT	163
GRÀFIC 4: GRÀFIC CONDUCTA EN PERCENTATGES	166
GRÀFIC 5: CONDICIONS PERSONALS CONDUCTA-2.....	167
GRÀFIC 6: GRÀFIC ENTORN ESCOLAR.....	170
GRÀFIC 7: ENTORN SOCIOFAMILIAR EN PERCENTATGES	173
GRÀFIC 8: ACTUACIONS EDUCATIVES -1.....	181
GRÀFIC 9: ACTUACIONS EDUCATIVES -2.....	182
GRÀFIC 10: ACTUACIONS EDUCATIVES -3.....	182
GRÀFIC 11: DADES D'ACTUACIONS EDUCATIVES: MESURES DE CONVIVÈNCIA.....	185
GRÀFIC 12: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1.....	192
GRÀFIC 13: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-2.....	192
GRÀFIC 14: INTERVENCIÓ DELS SERVEIS DE SALUT MENTAL.....	195
GRÀFIC 15: CONDICIONS DE SALUT CAS POL	218
GRÀFIC 16: CONDICIONS PERSONALS :EMOCIONS. CAS POL	219
GRÀFIC 17: CONDICIONS PERSONALS : PENSAMENT. CAS POL	220
GRÀFIC 18: CONDICIONS PERSONALS: DE CONDUCTA-1, CAS POL	221
GRÀFIC 19: CONDICIONS PERSONALS : DE CONDUCTA-2, CAS POL.....	222
GRÀFIC 20: ACTUACIONS EDUCATIVES. CAS POL	223
GRÀFIC 21: ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1, CAS POL	224
GRÀFIC 22: ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-2. CAS POL.....	225
GRÀFIC 23: INTERVENCIÓ DELS SERVEIS DE SALUT MENTAL. CAS POL.....	226
GRÀFIC 24: CONDICIONS PERSONALS. SALUT CAS PAU.....	258
GRÀFIC 25: CONDICIONS PERSONALS. EMOCIONS, CAS PAU	259
GRÀFIC 26: CONDICIONS PERSONALS. PENSAMENT, CAS PAU.....	260
GRÀFIC 27: CONDICIONS PERSONALS. CONDUCTA-1. CAS PAU.....	261
GRÀFIC 28: CONDICIONS PERSONAL: CONDUCTA -2. CAS PAU	262
GRÀFIC 29: ACTUACIONS EDUCATIVES.....	264
GRÀFIC 30: ACTUACIONS EDUCATIVES-1, CAS PAU	265
GRÀFIC 31: ACTUACIONS EDUCATIVES-2, CAS PAU	266
GRÀFIC 32: ACTUACIONS EDUCATIVES: MESURES DE CONVIVÈNCIA, CAS PAU.....	267
GRÀFIC 33: ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1. CAS PAU	268
GRÀFIC 34: ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-2 , CAS PAU	269
GRÀFIC 35: SERVEIS DE SALUT MENTAL, CAS PAU	270

Índex d'il·lustracions

IL·LUSTRACIÓ 1: DIBUIX DE LA FAMÍLIA. CAS POL.....	205
IL·LUSTRACIÓ 2: REDACCIÓ D'UN TEXT. CAS POL	210
IL·LUSTRACIÓ 3: MOSTRA DE RESOLUCIÓ D'ACTIVITATS EDUCATIVES. CAS POL.....	214
IL·LUSTRACIÓ 4: DIBUIX .CAS POL.....	229
IL·LUSTRACIÓ 5: CONTRACTE PEDAGÒGIC. CAS PAU	241
IL·LUSTRACIÓ 6: FULL D'INCIDÈNCIES AUTOCAR ESCOLAR. CAS PAU	242

1 INTRODUCCIÓ

Què passa a l'escola amb l'alumnat que porta el malestar emocional a la motxilla? És possible la reconstrucció del vincle educatiu/emocional a l'escola?

L'alumnat quan arriba als centres educatius ho fan tot d'una peça, com persones amb les seves característiques i experiències vitals, amb la seva petita o gran biografia. Per alguns la seva situació personal, és una carrega que sovint els neguiteja i fa patir, diem doncs que amb els llibres i les expectatives personals aquest nens i nenes porten el malestar emocional a la motxilla.

Reflexionar i poder respondre a la pregunta anterior, més aviat per poder contestar-la afirmativament, i al mateix temps amb el desig de contribuir-hi a fer-ho possible també des de l'assessorament psicopedagògic, ha estat el motiu i el fil invisible que ha estirat i motivat aquesta recerca.

En el meu recorregut professional primer a la docència i actualment a l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic, observo de prop, i alhora amb una visió força àmplia, els canvis en les relacions interpersonals, familiars, socials i culturals que sacsegen l'educació.

És important per l'estudi esbrinar com aquests canvis vertiginosos en la nostra societat de la informació, la globalització i la multiculturalitat influeixen¹ de diverses maneres als alumnes, les famílies i els centres educatius i també als EAP. Per comprendre de quines maneres tots plegats hem d'adaptar-nos i elaborar noves maneres de percebre, rebre i processar les informacions, nous valors en les relacions interpersonals o noves expectatives vitals i professionals.

En particular i especialment estudiarem com afecten aquests canvis a l'alumnat, alumnat que està exposat a un allau d'informacions i estímuls amb models d'adults adolescents² que substitueixen la realitat per una fantasia artificial comercialitzada³, on el món és presentat com un parc temàtic, es banalitzava la violència i se sobrevaloren les conductes agosarades. Fets que generen en els adolescents noves necessitats, que alguns viuen amb expectatives desajustades a les seves possibilitats.

En les relacions del dia a dia en els centres educatius es viuen situacions conflictives, sovint difícils d'entendre pels mateixos alumnes, el professorat i les famílies. Sense punts

¹ En principi hem volgut constatar els canvis, la seva influència positiva o no, es concretarà en cada context i en les interrelacions dels àmbits de desenvolupament amb les condicions personals de l'alumne. Per tant no podem definir a priori, si els canvis als que fem referència són o no beneficiosos o perjudicials.

² Adults que volen mantenir la imatge i l'estil de vida dels adolescents, que volen ser amics del seus fills o que prioritzen la part lúdica de la vida, amb dificultats per assumir les pròpies responsabilitats (p. ex. anunci d'un anitgripal que es pren per anar a pescar, però no per endreçar la casa o bé el tipus de mare i filla que són iguals físicament perquè mengen X...)

³ Sobrevaloració de productes de màrqueting "*merchandising*" personatges Disney, OT, se'n parla com si fossin de la família, els nens se'ls mengen en les galetes o els porten en les samarretes i en la roba interior, els nens i nenes els reclamen i els pares els compren com si pels seus fills no portar-los fos estar fora de la realitat social.

de referència, amb pocs límits, alguns nois i noies, es troben desorientats amb sentiments d'incomprensió, incertesa, soledat, impotència i ràbia.

És en aquestes situacions quotidianes que ens adonem que els canvis esmentats no afecten tothom per igual, sinó que provoquen l'augment, especialment en els alumnes més fràgils, de conductes desajustades, trastorns del comportament⁴ i de la personalitat. Aquests alumnes amb perfils, necessitats i problemàtiques diverses, preocupen cada cop més a mestres, professorat, famílies, comunitat educativa i a la societat en general.

En aquests moments, com hem vist al llarg d'aquest treball, els centres educatius esdevenen un punt de referència essencial per l'alumnat, destaquem la importància que prenen les propostes educatives que s'apropen a la realitat de l'alumnat, és a dir, a les seves necessitats i interessos, evitant l'escissió escola/societat i alhora les pràctiques educatives que faciliten a l'alumnat l'accés als recursos i instruments culturals, ja que paral·lelament al desenvolupament de les capacitats personals se'ls obren les possibilitats per participar de forma autònoma i constructiva en la societat.

Per fer possible aquest tipus d'intervenció educativa, els professionals hem de conèixer la manera en la que els canvis socials incideixen en alumnes, famílies i escola per incorporar-los en la dinàmica de la institució de manera que facilitin el desenvolupament harmònic de l'alumnat, **protegint-los dels que poden constituir factors de risc o desprotecció.**

En la intervenció psicopedagògica els professionals ens trobem davant de situacions de seguiment d'alumnes que presenten serioses dificultats per participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries, perquè el seu malestar general es manifesta provocant greus alteracions de la conducta amb diferents graus d'agressivitat i violència. Aquesta inadequació en les relacions es produeix tant en la consciència i cura del seu propi cos, com en la vinculació amb els altres, adults i companys, i també en relació als aprenentatges i la institució escolar.

Les necessitats d'atenció educativa d'aquests alumnes sovint sobrepassa les possibilitats dels centres i requereixen intervencions longitudinals de l'EAP, de la Inspecció Educativa a més de la coordinació i col·laboració conjunta amb els Serveis de Salut i els Serveis socials, EAIA, DGAM,..., ens referim per tant a l'alumnat que pot constituir l'anomenada població diana en termes de la Comissió Tècnica Interdepartamental per a la Coordinació d'actuacions de l'Administració de la Generalitat de Catalunya (CTIC).

Tal com es va fer palès en el 1er Congrés Català de Salut Mental del nen i l'adolescent, els trastorns de la conducta constitueixen un dels problemes de salut mental que comporten més dificultats en el seu abordatge pel que fa a la gravetat i a l'alta prevalença, que en el cas dels adolescents adquireix major proporció.

⁴ "Gairebé el 15% dels nens i adolescents de 10 a 18 anys catalans tenen trastorns de conducta que, en molts casos, es tradueixen en comportaments agressius difícils de contenir per les seves famílies..." els trastorns de conducta estan augmentant d'una forma molt preocupant, tot i que no hi ha un únic motiu que ho expliqui... Hi ha hagut un canvi general en la forma que tenen els nens d'expressar la violència..." "un 30% dels menors atesos el 2003 a l'Hospital tenien un trastorn del comportament que van manifestar amb conductes agressives i problemes a l'hora d'adaptar-se al ritme escolar" J.A.Alda responsable de Psiquiatria de l'Hospital Sant Joan de Déu. Article El Periódico 4/04/2004.

La preocupació creixent per les repercussions que els canvis continus, en la societat de la informació, la globalització i la multiculturalitat, tenen en alumnes, famílies, centres educatius i societat en general, es concreta i reflexa en la gran quantitat de publicacions que des de diferents enfoc i punts de vista reflexionen sobre el tema.

Quan els canvis són tan ràpids com en els moments actuals fan trontollar les estratègies de relacions interpersonals de tal manera que els rols i models de relació apresos a la infància no serveixen en l'edat adulta, es trenquen els esquemes i apareixen la inseguretat, els desequilibris i la necessitat de trobar nous esquemes mentals i noves maneres de relacionar-se⁵. Les noves situacions fan qüestionar també els mètodes, continguts i rols de la família, de l'escola i de la societat en l'educació dels nens i joves. En aquest punt ens preguntem: **Són tots els aprenentatges saludables o n'hi ha d'estressants, frustrants i potencialment patogènics?**

D'entre la diversitat de necessitats educatives especials, les associades a les noves formes de malestar emocional en nens i joves són les relacionades amb la salut mental, les que presenten més dificultats de comprensió per part de la família, l'escola i la societat en general. En canvi en l'àmbit de la medicina familiar⁶ s'alerta de la tendència social a la medicalització de processos vitals, per demanda dels usuaris en moments de crisis o malestar en els processos o etapes de creixement normal com l'adolescència o els canvis d'estructura familiar, la timidesa, el dol...

Des de la realitat dels centres i dels serveis educatius, socials i de salut mental, es constata la dificultat que comporta entendre a la persona com un tot en interacció amb el medi i no com una suma d'especialitats professionals. És un fet que des de les diferents lògiques professionals i per la formació rebuda pels especialistes actuals, s'acostuma a abordar l'educació i la salut mental de forma inconnexa. En general la base de la formació rebuda per la majoria dels professionals actuals ha partit d'una visió lineal de causa efecte, de manera que en aquests moments conjunturals es destaca la necessitat i la importància d'avançar en la comprensió global, holística, de l'alumnat des de la interdisciplinarietat de les diferents especialitats d'educatives i de la salut.

Per les noves formes de manifestació del malestar emocional i afectiu present a l'escola i especialment per les dificultats de comprensió d'aquestes quan estan associades a la salut mental, el professorat en algunes situacions se sent aclaparat i es queixa afirmant que ha de fer de pares, d'assistents socials,... cal doncs pensar conjuntament, com hem d'entendre l'escola del present i del futur proper, en Mèlich⁷ ens dóna elements de reflexió quan afirma que "*respondre de l'altre és un deute anterior a tota llibertat, de tota consciència del present*". Així l'acció educativa s'entén com una relació amb l'altre, de poder pensar i actuar per l'altre, en la que la **subjectivitat** humana es constitueix en resposta al dolor i al patiment o a les necessitats de l'altre. Es planteja que "una educació

⁵ Destaquem per la seva significació els canvis de valors, les noves relacions en la família i la criança dels fills.

⁶ Societat Catalana de Medicina familiar i Comunitària (SCMFIC). Congrés a Barcelona. Informació extreta de La Vanguardia "Medicina para todo" 15/06/2004

⁷ J.C. Mèlich UAB Dep. De Pedagogia Sistemàtica i Social. Bellaterra article "El fin de lo Humano como educar después de l'holocausto?" Sosté que l'holocaust canvia les nostres categories, es pregunta si poden coexistir el treball en el camp d'extermini per un costat i per l'altre la sensibilitat artística i literària?

sense temps, que no prengui **com a punt de partida el principi de responsabilitat, i a l'altre**, és una educació al servei del botxí”.

Entenem com van Manen (1998) que l'escola actualment a més de preparar als nens pel món exterior ha de protegir-los de possibles riscos d'abusos i deficiències en l'entorn familiar i social. De manera que amb un nen que pateix emocionalment per abandó, maltractes, injustícies,... o que té necessitat de més suport, a l'escola no s'ha de partir de zero, no s'ha de tractar a tots els alumnes de la mateixa forma, sense tenir present el temps, les vivències i les necessitats de l'alumnat, encara que sigui per omissió s'estarà protegint a qui l'abandona, maltracta, o no s'estarà atenent adequadament.

Els canvis de valors i les noves relacions en la família i la criança dels fills...els canvis també en el perfil del professorat i dels professionals d'equips d'assessorament psicopedagògic fa que hi hagi un ampli ventall de models personals i per tant de maneres d'entendre l'ensenyament i la salut. Es dona el fet que ambdós col·lectius pateixen, patim, moltes de les contradiccions de la societat actual que s'expressa sovint amb nivells elevats d'estrès i en algunes situacions d'angoixa poc articulada i de situacions depressives.

Així mateix, les expectatives mútues de professorat i famílies sovint no evolucionen al mateix ritme davant els canvis, mentre el professorat manté el referent o més aviat la idealització del que havia de ser la família del segle passat, les famílies dels seus alumnes s'allunyen cada cop més d'aquest model: són monoparentals o formades parelles de procedències diverses, famílies reconstituïdes o bé per famílies del mateix sexe...i per tant probablement no és comportaran com ells esperen i aquest fet genera malentesos o desajustaments en la relació escola/família. Mentre que els pares poden representar-se al professorat coneixedor de les seves realitats i comprensiu davant les noves circumstàncies, o bé delegar les seves competències als centres educatius, les mateixes competències educatives que els centres alhora atribueixen a les famílies. Aquestes expectatives desajustades constitueixen noves fonts de desorientació i malestar tant pels alumnes-fills com pels professorat i les famílies.

D'altra banda la nostra intenció ha estat avançar en la línia del decret de 299/1997 de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials en el que es fa referència als principis de personalització de la resposta educativa. Així com al caràcter interactiu i contextual de l'avaluació psicopedagògica i de la seva interdisciplinarietat.

Són aquests principis els que han anat de la ma del compromís d'avançar cap a la integració, la inclusió i la personalització en l'atenció educativa i psicopedagògica, principis que esdevenen els referents per potenciar la participació d'alumnat i les seves famílies. Aquest punt de partida en la pràctica estudiada han facilitat la concreció de l'atenció interdisciplinària tant en la determinació de serveis educatius específics com en la coherència i optimització de les intervencions dels professionals de diferents àmbits de la educació i de la salut, en la mesura que s'han pogut anar establint i aplicant plans educatius individualitzats, projectes educatius o bé educatius i terapèutics que donessin resposta a l'alumnat amb NEEATPC.

En aquest punt volem fer una referència al subtítol del treball, aprendre emocions / vivint aprenentatges, és de forma vivencial com entenem la força dels lligams i els fils que sustenten la reflexió sobre la pràctica, ens hem apropat a diversos àmbits teòrics actuals

i amb totes les limitacions dels propis coneixements previs, hem pogut reflexionar i aprendre, donant sentit a algunes preguntes inicials, sobre la pròpia pràctica d'assessorament psicopedagògic i la dels professionals que molt generosament han compartit les seves experiències, neguits i desitjos de millora amb nosaltres.

Per últim i com a conseqüència del que hem explicat anteriorment, ens hem plantejat en aquest estudi la recerca de noves maneres d'enfocar l'assessorament i la realitat educativa tenint en compte les diferents perspectives que la complexitat del context requereix, per tal d'elaborar-ne algunes propostes de millora.

Tant el contingut com les propostes que presentem en aquesta memòria són el resultat d'aquest procés, però cal fer constar que és el propi procés el que m'ha enriquit personalment i professional, per això comencem la memòria d'aquesta llicència d'estudis citant a Brandao, C (1986)⁸ :

“Aprendre és sobretot, estar inclòs i participar en la creació, no només de productes de la cultura: processos que condueixen a un important canvi en la qualitat del compromís, de la participació, del respecte al pensament de l'altre, de sentiments de solidaritat”...

Brandao, C (1986)

⁸ Pérez Serrano, Gloria “Elaboración de Proyectos Sociales” (1997) Madrid. Editorial Narcea. Cita a Brandao (1986)

1.1 Antecedents del tema

Per l'estudi de l'alumnat que definim en aquest treball com alumnat amb necessitats educatives especials⁹ o específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta NEEATPC¹⁰ ens hem pogut apropar des d'àmbits teòrics, enfocos o disciplines molt diversos com: la Psicologia, Pedagogia Neurologia, Ecologia del desenvolupament humà, Sociologia, ... des de tots aquests marcs hi ha aportacions molt significatives tant a nivell de cada disciplina com d'investigació i elaboració teòrica.

Des de l'àmbit de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic es constata que les intervencions dels diferents professionals parteixen bàsicament dels coneixements de la Pedagogia i de la Psicologia de l'Educació o bé de la Psicologia clínica i la Psiquiatria. Ambdós camps disciplinaris parteixen de models i lògiques d'intervenció diferents i d'un significatiu desconeixement mutu.

Dels marc teòrics esmentats que comparteixen part de l'objecte d'estudi, els més propers a l'educació són la Psicologia de l'Educació i la Pedagogia Terapèutica, fins fa relativament poc temps els diferents professionals sovint aplicaven linealment els models teòrics psicològics o terapèutics en el marc educatiu, per tant les intervencions se centraven en l'alumnat i les seves dificultats o discapacitats cognitives, emocionals o comportamentals.

En primer lloc i com a eix vertebrador d'aquest ventall d'enfocs teòrics destaquem el constructivisme. És a partir de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge amb les aportacions de Cole, Wessler (1991) i en el nostre país, es a partir de les aportacions de Coll,C; Solé,I; Onrubia,J; Mauri,T, Monereo,C. (1990, 1993) que la Psicologia de l'Educació considera com objecte d'estudi, unitat d'anàlisi i d'intervenció el **procés d'ensenyament /aprenentatge de forma interactiva**, (alumnat, contingut curricular, mediació del professorat) emmarcat en un context social més ampli, ja que incorpora aspectes de la teoria de sistemes i de la comunicació. Amb la implantació de la reforma educativa aquesta concepció arriba als centres educatius, concretant-se de formes diverses i sovint contradictòries.

Paral·lelament la intervenció dels EAP que en un inici tenia com a finalitat l'avaluació de necessitats educatives especials, valoració que se centrava especialment en l'alumne i el seu dèficit, progressivament és va anar redefinint la intervenció d'aquests serveis especialment a partir de la concepció¹¹ constructivista ampliant enfocos i metodologies de treball tant per l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat com de les seves possibilitats d'aprenentatge en els entorns naturals, des d'una visió interdisciplinària i de col·laboració amb els centres.

⁹ És en la dècada dels anys 70 que es comença parlar de necessitats educatives especials amb la finalitat de definir el concepte de deficiència Informe Warnock 1978 i a "Definició, classificació i sistemes de suport" (1992, 1997) l'American Association on Mental Retardation.

¹⁰ Necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta NEEATPC

¹¹ LOGSE, DECRET 155/1994 i Instruccions de funcionament: Resolució 26 de juliol 2004.

En segon lloc, des de l'àmbit de les Ciències de la Salut segons Millon (1998) els trastorns de la personalitat han ocupat històricament una posició diagnòstica secundària. Abans del Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals DSM-III de l'APA¹² els trastorns de la personalitat estaven categoritzats dins d'un conjunt heterogeni. En l'actualitat aquests trastorns tenen una gran rellevància diagnòstica i desenvolupen un paper contextual en el sistema de classificació multiaxial que introdueix elements d'estudi multifactorials.

En la Classificació multiaxial dels trastorns psiquiàtrics en nens i adolescents CIE-10¹³: de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) es descriu un model de classificació multiaxial dels trastorns psiquiàtrics dels nens i joves, en la que es fa referència en primer lloc als síndromes psiquiàtrics clínics, considerant la **presència o absència** que existeixi un trastorn específic del desenvolupament psicològic, i les condicions mèdiques que l'acompanyen.

D'altra banda, des d'aquesta classificació, s'afegeixen dos eixos que ens interessin especialment, aquests és refereixen a les situacions psicosocials anòmales associades i a l'avaluació global de la discapacitat psicosocial, perquè ambdós eixos poden ser observats, vivenciats i modulats també a l'escola i des de l'escola, i el que és més important poden considerar-se factors de risc psiquiàtric significatius. Així doncs, s'afegeixen i és tenen presents en la observació i valoració diagnòstica els ambients i el funcionament de l'alumnat en els seus entorns de forma interactiva, considerant el seu nivell d'adaptació psicosocial.

De manera que en aquest punt hi ha coincidència des de les vessants educativa i de la salut, donat que tant des de l'avaluació psicopedagògica com des de la classificació diagnòstica **s'amplia el focus d'observació de les condicions personals al funcionament del nen/nena o jove en els seus entorns de forma interactiva i considerant el seu nivell d'adaptació educatiu i psicosocial.**

En el camp dels trastorns de la personalitat hi ha diversos models que aporten noves idees, en aquest treball s'han tingut presents els següents :

- Model Psicoanalític: Kernberg, Otto¹⁴; Gunderson, John
- Model Bio-psico-social: Millon, Theodore¹⁵

A més del model constructivista, de la revisió bibliogràfica consultada constatem les abundants aportacions des dels diferents camps del desenvolupament d'aspectes educatius dins de la psicologia educativa i la pedagogia especialment en els àmbits de resolució de conflictes, l'educació en valors, i l'educació emocional i afectiva...

Hem considerat de forma especial les propostes de la **pedagogia del tacte i la sensibilitat de Manen, V.M (1998)**, que juntament amb la **perspectiva ecològica** del desenvolupament humà de Bronfenbrenner (1987) constitueixen **el fil transversal que**

¹² AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1987) Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders DSM-III-R; DSMIV. Washington.

¹³ CIE-10 Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños i adolescentes. 2001. OMS. Madrid Editorial Panamericana.

¹⁴ Aporta un concepte de personalitat i la seva estructura de la que partim en aquest estudi.

¹⁵ Descriu un model bio-psico-social a partir de la teoria de l'aprenentatge social i una classificació dels estils de personalitat. Aquest model ens aporta elements molt interessants per la comprensió dels estils de personalitat dels nostres alumnes sense partir de la patologia i amb la descripció d'aspectes que pensem poden ser útils per treball educatiu i educatiu i terapèutic.

ens han permès construir una xarxa, amb idees fortes, que anomenem idees pont i que ens han ajudat a endinsar-nos en el nostre tema d'estudi.

Des de les ciències de la Salut hi ha força aportacions en relació a criteris diagnòstics com els citats CIE-10 i DSM IV. que descriuen diversos factors de risc i senyals d'alarma i d'altres indicadors per la realització de la classificació diagnòstica que no són estrictament les condicions personals.

Al llarg del treball, quan ens referim als trastorns de conducta fem esment a les diferents formes de comportament poc ajustades o desajustades de l'alumnat, en diferents entorns, bé per excés d'actuacions o per inhibició d'aquesta. Considerem que darrera d'un comportament desajustat no sempre hi ha un trastorn de conducta, per tant per la seva avaluació i comprensió s'han de tenir presents la dimensió temps (moment d'aparició de la conducta desajustada, duració d'aquesta,...) i el moment vital de l'alumne, entre d'altres aspectes esmentats.

Així entès, el comportament desajustat pot tenir una funció de senyal d'alarma, de demanda no conscient d'ajut o d'atenció i sempre està en interacció amb un context concret del que també s'ha de tenir present la seva funcionalitat o disfuncionalitat.

Des del punt de vista psicopedagògic i amb una finalitat diferent a la del diagnòstic clínic, l'avaluació de necessitats educatives pretén la comprensió de la situació de l'alumne per la previsió i provisió de suports en el context educatiu o educatiu i terapèutic per a que l'alumnat pugui accedir al currículum funcional.

En aquest treball i especialment en la l'elaboració del qüestionari, com una eina per l'anàlisi de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic, s'han tingut presents alguns dels factors de risc i senyals d'alarma per descrits al CIE-10, juntament amb d'altres indicadors dels contextos educatius i familiars que fem servir per l'avaluació psicopedagògica, completats amb indicadors del seguiment de casos de l'experiència professional a l'EAP.

Resumint, els eixos dels quals partim i que sustenten aquest treball són els següents:

A. Marcs teòrics educatius i de salut mental:

- Marc teòric educatius i psicopedagògic
- Marc teòric de disciplines transversals
- Marc teòrics de la salut mental

B. Pràctica educativa i educativa/terapèutica:

- Elements de reflexió i d'anàlisi de la pràctica. Qüestionari ad hoc.
- Elements de reflexió d'experiències educatives/terapèutiques. Anàlisi de dos casos.

Volem destacar el pes que **els conceptes: factors de risc i factors protectors** tenen en el desenvolupament d'aquesta recerca, constitueixen **el nus** o lligam que uneix allò **educatiu i terapèutic** i per tant el nucli que ens ha permès aprofundir des d'una visió interdisciplinària tot contrastant la hipòtesi de partida i la identificació d'algunes de les condicions necessàries per les quals **l'educació esdevé terapèutica generant factors protectors.**

Hem considerat un punt de referència bàsic, el coneixement de les experiències de les Unitats Mèdic- Educatives¹⁶ UME que des de fa uns anys estan consolidant una resposta terapèutica/educativa per alumnat amb trastorns de la personalitat i la conducta, aquestes unitats estan constituïdes per equips interdisciplinars educatius i terapèutics. El fet de conèixer aquestes experiències, algunes de les seves reflexions, dificultats, les possibilitats i estratègies que han anat desenvolupant per l'atenció d'aquest alumnat ha estat molt enriquidor i encoratjador, de manera que aquestes han esdevingut uns espais privilegiats per conèixer bones pràctiques terapèutiques i educatives.

Pràctiques que juntament amb la nostra intervenció professional en centres que han iniciat noves experiències educatives i terapèutiques en el marc del conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut per l'atenció a l'alumnat amb NEEATPC, ens han permès conèixer noves possibilitats de respostes educatives i terapèutiques tant per l'alumnat que necessita actuacions i espais més específics, com per d'altres alumnes que poden participar en entorns més normalitzats amb suports específics.

A més d'aquestes experiències, ressaltem les reflexions teòriques/pràctiques tant valuoses a les que hem pogut accedir, participant en jornades de formació pels EAP, en diversos grups de treball i **especialment en les visites realitzades als centres educatius**, que han estat una font de coneixements i reflexions sobre les necessitats educatives d'aquest alumnat amb NEEATPC, de les possibilitats i reptes que aquestes necessitats específiques ens plantegen als diferents professionals que intervenim en els centres educatius.

Hem pogut compartir alguns dels criteris i de les dificultats que es plantegen per definir les necessitats educatives en el procés d'avaluació psicopedagògica d'aquest alumnat amb companys de diferents EAP, tanmateix hem reflexionat sobre la necessitat de comptar amb eines per la detecció i l'avaluació acurada d'aquestes necessitats educatives específiques, així com sobre quins poden ser els suports educatius i el tipus d'escolarització més ajustada a les necessitats detectades. Tot plegat ha suposat un repte professional i personal encoratjador, esgotador i molt gratificant.

1.2 Explicació del tema

L'augment de conductes desajustades, de trastorns del comportament i/o de la personalitat de l'alumnat a l'escola, fa que es produeixen vivències de malestar, experiències de fracàs en el propi alumne i en el clima de convivència del centre. Fets que amb freqüència requereixen actuacions intensives del professorat i dels serveis educatius específics així com intervencions d'altres serveis, sovint amb resultats poc efectius que preocupen de manera creixent a centres, famílies i serveis.

Per estudiar el que passa a l'escola en aquestes situacions, hem partit de la hipòtesi que **l'educació pot promoure el desenvolupament integral de l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns del comportament i/o de la personalitat sempre que es donin unes determinades condicions personals, educatives i de l'entorn.**

¹⁶ Unitats Mèdic Educatives –UME: Centre Institució Balmes de St. Boi de Llobregat i Centre L'Alba de Barcelona.

Amb la finalitat, en primer lloc, d'identificar i descriure quines són algunes d'aquestes condicions educatives necessàries per a generar una vinculació educativa / emocional que enforteixi els aspectes més sans i de superació personal d'aquest alumnat.

I en segon lloc, d'elaborar algunes propostes de millora per la pràctica educativa i la intervenció d'assessorament psicopedagògic amb l'alumnat, les seves famílies i els centres educatius.

Volem aclarir que quan ens referim a alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns de la personalitat i la conducta fem èmfasi en:

Les necessitats educatives enteses com les diferents necessitats de suport o **grau d'ajut** que precisa l'alumnat per accedir al currículum escolar en el context educatiu concret, ajut educatiu necessari en alguns moments crítics o al llarg de la seva escolaritat per tal de facilitar el seu desenvolupament personal i social. Les necessitats educatives no es determinen, o no només, considerant les condicions personals de l'alumne, sinó també les condicions dels contextos escolars, familiar i social.

Perquè entenem que les condicions personals estan modulades, i es concreten en una direcció o un altre del desenvolupament personal i social en funció d'aquest context i dels suports educatius o educatius i terapèutics als que l'alumnat té accés, és per això que ens hem situat en un **marc de recerca teòric/pràctica** i des d'aquest punt de partida hem estudiat explícitament la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic.

Les necessitats educatives estudiades en aquest alumnat estan associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta, de manera que els suports que aquests alumnes necessiten són educatius i terapèutics alhora, per la qual cosa en aquest treball ens hem plantejat establir vincles entre els diferents marcs teòrics educatius i de salut mental, de forma interdisciplinària, ampla i flexible.

En aquest estudi ens referim als **trastorns de la personalitat** definits amb els criteris estructurals de Kernberg (1988) que els descriu en un **continu de grau**, pel que fa al desenvolupament de l'estructura i l'organització de la personalitat, aquest continu es va concretant des de la normalitat fins al trastorn en els següents graus: normalitat, trastorn neuròtic i trastorn límit de la personalitat. Considerant, segons aquest autor, el trastorn psicòtic com un criteri d'exclusió del trastorn de la personalitat, criteri d'exclusió que nosaltres fem nostre en l'alumnat amb NEEATPC que estudiem en aquesta recerca.

Tanmateix entenem en la línia del CIE-10 (OMS) que no és adequat fer un diagnòstic de trastorn de la personalitat abans dels 16 anys, donat que evolutivament els nois i les noies estan desenvolupant i madurant la personalitat i poden beneficiar-se d'actuacions educatives i terapèutiques, entenem per tant, que no tot l'alumnat estudiat amb dificultats de comportament consolidarà un trastorn de la personalitat i/o la conducta.

Per desenvolupar aquesta recerca ens hem plantejat els objectius que s'expliquen en l'apartat següent.

1.3 Objectius que es pretenen assolir

Amb voluntat d'innovació i recerca professional pretenem, des d'un punt de vista ecològic i interactiu, assolir els següents objectius :

1. Conèixer i aprofundir algunes de les aportacions dels diferents paradigmes teòrics actuals per tal de millorar l'assessorament psicopedagògic i l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i la conducta.
 - Descriure algunes **idees pont** entre els diferents marcs teòrics psicopedagògics, de la personalitat i de l'ecologia del desenvolupament humà, que facilitin la comprensió de l'objecte d'estudi.
2. Analitzar la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic a la llum de la síntesi comparativa de les teories estudiades per tal de comprendre els problemes plantejats des de diferents punts de vista i dels contextos personal, educatiu i sociofamiliar.
 - Elaborar i analitzar un qüestionari per a mestres, professors de centres ordinaris i d'educació especial i per d'altres professionals que atenen alumnat amb NEEATPC.
 - Analitzar dos casos d'alumnes que per les seves NEEATPC han requerit escolarització en un centre específic per rebre atenció educativa i terapèutica. L'estudi d'aquests casos és proposa per comprendre els problemes plantejats al llarg de l'escolarització i reflexionar sobre les respostes educatives/terapèutiques que han generat millores personals i d'aprenentatge, amb la finalitat d'elaborar propostes de millora.
3. Elaborar propostes d'assessorament psicopedagògic i d'acció educativa per implementar nous projectes en els quals, el potencial de l'educació generi el desenvolupament integral de la persona, i esdevingui una eina de suport i resiliència¹⁷ en alumnes amb NEEATPC. Propostes que promoguin en alumnes, docents i famílies, els aspectes següents:
 - Participació activa dels implicats.
 - Comprensió més àmplia de les NEEATCP dels alumnes.
 - Actituds positives envers aquest alumnat del professorat i les famílies.
 - Treball de col·laboració dels serveis educatius, dels serveis de salut, socials i d'altres serveis en xarxa.

¹⁷ Resiliència capacitat de resistència al patiment de les ferides psicològiques i d'impuls de reparació psíquica que sorgeix d'aquesta resistència en una situació de suport social.

1.4 Hipòtesi inicial de treball

Com hem dit, partim de la hipòtesi que **l'educació pot promoure el desenvolupament integral** de l'alumnat amb NEE associades a trastorns de la personalitat i la conducta, sempre que es donin **unes determinades condicions** personals, educatives i de l'entorn.

Des del punt de vista psicopedagògic ens proposem **identificar i descriure quines són les condicions** personals, educatives i de l'entorn necessàries per tal de que l'alumnat amb trastorn de la personalitat i la conducta pugui aprendre, **enfortint els seus aspectes més sans i de superació personal**.

Des d'aquest punt de vista definim la personalitat com la integració dinàmica de la manera personal de reaccionar als estímuls ambientals i als patrons de conducta estructurats en funció del concepte d'un mateix i del sistema de valors interioritzats.

I considerem com trastorn de la personalitat i la conducta a les diferents patologies que afecten a l'estructura psicològica del concepte integrat del jo, del judici de realitat, així com dels tipus de mecanismes de defensa¹⁸ utilitzats.

Hem estudiat com el concepte del jo, el judici de realitat i els mecanismes de defensius del jo, defineixen la personalitat, i com la seva **estructura i dinàmica es van construir en el decurs de la vida**. Aquests aspectes de la personalitat tenen una influència molt significativa en: la manera de viure els aprenentatges, en l'estil d'aprenentatge, en les reaccions davant dels errors i les dificultats, en el tipus de relacions i vinculacions que es poden establir en les situacions d'ensenyament/aprenentatge tant entre les persones, professors i companys com en relació amb el mateix contingut de l'aprenentatge.






Per poder avançar amb una mirada global de l'assessorament psicopedagògic envers aquest alumnat i les seves necessitats educatives específiques, es fa palesa la necessitat d'estudiar l'alumnat des d'un punt de vista integral com persona en interacció amb els aprenentatges i amb les persones significatives en els seus diferents contextos educatiu i sociofamiliar. Per tal de desenvolupar aquests aspectes hem considerat:

- A. Les expectatives dels docents i de la família respecte al nen i la nena així com les actituds i valors respecte a la tasca educativa.
- B. Les representacions mútues i les relacions que s'estableixen entre l'escola i la família considerant que l'alumne es troba implicat personalment i emocional entre tots dos sistemes.
- C. Les necessitats educatives específiques d'aquest l'alumnat per comprendre com el seu pensament rígid, inflexible, l'angoixa i el sentiment de fracàs en la vida, els porta a la realització d'actuacions destructives per no sentir el seu propi patiment, confirmant o descartant, si aquest pensament rígid, poc flexible possiblement s'ha anat estructurant com una resposta a un medi de relacions viscut com hostil.
- D. El significat del seu comportament quan, implícita o explícitament, rebutgen i mostren oposició sistemàtica a les propostes educatives, d'estructures semblants a aquelles

¹⁸ Mecanismes de defensa : esforços i energia mental de repressió o escissió per fer inaccessible a la consciència els records de fets dolorosos, traumàtics o d'experiències reprimides per evitar així l'ansietat que d'elles se'n deriva.

on s'han sentit fracassats, o la manera en que projecten en els altres el seu malestar, o fugen d'aquest, sense voler parlar-ne, quan se'ls vol ajudar.

Hem desenvolupat aquests aspectes estudiant les interaccions conceptuals en relació a l'objecte d'estudi, **l'acció educativa resilient**, és a dir l'acció educativa que promou la resistència psicològica i la reparació psíquica amb alumnat amb NEEATPC, a partir de diferents aportacions i marcs teòrics, entre d'altres de :

-  La concepció constructivista de l'ensenyament/aprenentatge.
-  La conceptualització dinàmica dels trastorns de la personalitat.
-  Les teories ecològiques del desenvolupament humà.
-  Les aportacions de la teoria sistèmica i de la comunicació humana.
-  Aportacions des de la perspectiva evolucionista de la salut mental.

Hem estudiat quins mecanismes d'influència educativa¹⁹ són **protectors o preventius** i alhora generen motivació, desig d'aprendre en un entorn acollidor i contenidor que pugui ajudar a l'organització, l'enfortiment intern i a la utilització de mecanismes de defensa adaptatius. Tenint present que allò que demanarem als alumnes, els ajuts que els oferim i la significació social i personal que puguin atribuir al procés d'ensenyament / aprenentatge, són els aspectes que ens ajudaran a definir **quines són les condicions educatives necessàries per generar una vinculació educativa/emocional sana**.

En aquests sentit hem tingut en compte les següents consideracions :

- I. Que la construcció de la personalitat al llarg de la vida està imbricada amb l'aprenentatge i les experiències vitals.
- II. Que l'adquisició del coneixement, com afirma Acarin (2002) està directament influïda pel sentiment de plaer i les vivències d'afecte o d'agressivitat, aprenem amb més facilitat allò que ens produeix satisfacció i ens és ensenyat amb afecte, o perquè ho necessitem per guanyar-nos la vida, per a defensar-nos o per competir amb èxit.
- III. Que actualment s'ha demostrat que els primers vincles afectius ens obren o tanquen camins de manera que els factors genètics i biològics marquen les condicions de partida, però es desenvolupen en les línies marcades per l'experiència viscuda, sentida i elaborada.
- IV. Que es pot sostenir que el període crític de la neuroplasticitat²⁰ se situa entre el naixement i l'adolescència de forma decreixent. De manera que podem constatar que aquesta etapa vital té notable transcendència en la formació de la personalitat de les persones.

¹⁹ Diferents formes d'organització de l'activitat educativa i dels significants que els participants, professorat i alumnat, comparteixen i construeixen.

²⁰ Acarín (2002): "La neuroplasticitat en el desenvolupament i commutació del cervell fa possible que la maduració del sistema es modifiqui i ajusti amb precisió a partir de l'experiència, el que permet grans oportunitats d'adaptació al medi."

- V. Que el nen o nena se senti atès, satisfet i estimulat influeix decisivament en la construcció del seu teixit nerviós o al contrari si els nens/nenes no són atesos adequadament es frustra el seu desenvolupament neuronalsinàptic²¹.

A més d'aquestes consideracions s'ha prestat especial atenció a la **importància de la família** en el desenvolupament educatiu dels nois i noies, aquesta és capdal ja que les primeres experiències vitals²² tenen lloc en el seu si i per tant posen en marxa la línia en la que es desenvoluparà l'infant, els seus patrons de relació i comunicació, la identitat d'ell mateix i les seves expectatives en funció d'allò que creu s'espera d'ell o ella.

Per això hem estudiat els canvis que es produeixen en els nous tipus de famílies que provoquen noves maneres de viure les relacions interpersonals i familiars, ja que de vegades ens trobem amb pares que tenen dificultats en la vinculació emocional i deleguen l'educació dels fills als avis, a l'escola i les institucions, manifestant que no poden amb ells.

Des de les diferents dimensions i punts de vista d'alumnat, famílies i professorat, i considerant els canvis socioafectius assenyalats, ens hem preguntat quines conductes entren en els marges de la normalitat, **en quines situacions els joves han de construir noves estructures personals i culturals**, nous patrons de processament de la informació i de relacions interpersonals. Hem necessitat conèixer aquestes situacions per poder acompanyar-los, compartint coneixements i emocions en el camí de la seva formació integral: organització interna i enfortiment dels mecanismes de defensa més avançats.

²¹ Considerem "neuronalsinàptic": com la capacitat de construcció i desenvolupament del teixit nerviós.

²² La notable importància en la formació de la personalitat de l'estimulació en les 1eres etapes de la vida ja va estar descrita per Freud, Wallon i d'altres psicòlegs i ha estat refermada en les investigacions neurològiques actuals.

2 TREBALL REALITZAT

2.1 Disseny del pla de treball

El pla de treball s'ha dissenyat en tres blocs interconnectats, seguint diferents fases i amb una temporalització prevista per cada bloc. La realització del treball s'ha pogut dur a terme segons la temporalització planificada a la que s'han fet petits ajustaments.

- El primer bloc fa referència al coneixement i estudi de les aportacions teòriques sintetitzant les idees més rellevants pel nostre objecte d'estudi. S'ha realitzat durant el 1er trimestre del curs de la llicència, tot i que per la participació en cursos i jornades, pràcticament s'ha anat realitzant al llarg del temps de la recerca.
- El segon bloc s'ha centrat en l'anàlisi de la pràctica a partir d'un qüestionari elaborat a l'efecte i de l'anàlisi de dos casos. Tant la reflexió com l'anàlisi dels resultats del qüestionari i el seguiment dels casos s'han realitzat a la llum de les aportacions teòriques estudiades per tal de comprendre els problemes plantejats als EAP pels centres, l'alumnat i les famílies, establint hipòtesis interpretatives des de la perspectiva dels alumnes, les famílies i l'escola i l'EAP.
La temporalització d'aquest segon bloc prevista pel 2on trimestre, es van avançar per l'elaboració del qüestionari i posteriorment es va allargar per la presentació i recollida dels qüestionaris.
- El tercer bloc del treball s'ha centrat en l'elaboració de propostes per l'assessorament psicopedagògic i l'acció educativa en projectes que acompleixin les condicions necessàries per atendre l'alumnat amb NEEATPC, a partir dels elements més significatius definits en els dos blocs anteriors. Les actuacions previstes per desenvolupar el tercer bloc de la recerca s'han realitzat en la temporalització prevista.

1ª FASE

1. Objectiu. Conèixer i aprofundir algunes de les diferents aportacions teòriques actuals per a millorar l'assessorament psicopedagògic i l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i la conducta.

ACTIVITATS I CONTINGUTS

1. Recollida de material, lectura i reflexió de les diferents aportacions teòriques: psicopedagògiques, psicològiques, ecològiques, sistèmiques i de la perspectiva evolucionista de la salut mental:
 - Concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge.
 - Concepcions de la personalitat, dels perfils i trastorn de la personalitat des de la psicologia dinàmica i bio/psico/social.
 - Concepció ecològica del desenvolupament humà
2. Elaboració de síntesi comparativa dels blocs teòrics, definint algunes idees pont entre les concepcions teòriques estudiades.
3. Entrevistes amb diferents professionals que duen a terme projectes d'atenció amb alumnat amb el perfil estudiat:
 - Projectes d'atenció educativa/terapèutica
UME²³ Centre l'Alba de Barcelona
UME Centre Institució Balmes. St. Boi de Llobregat
CEE Josep Sol: Secció Educativa i Terapèutica. SET²⁴ Santa Coloma de Gramenet

INDICADORS D'AVUACIÓ

Constatació de la:

- Realització de les lectures i materials recollits sobre el tema d'estudi.
- Realització d'entrevistes a professionals que duen a terme projectes educatius i terapèutics.
- Elaboració de graella/pauta per a recollir la informació significativa dels tres blocs teòrics.
- Realització de síntesis de les aportacions teòriques de forma interrelacionada .

Graella 1: Disseny del pla de treball Bloc-1

²³ Unitat Mèdico Educativa – UME. Centres d'Educació Especial. Concert amb els Departaments d'Ensenyament i de Sanitat

²⁴ Secció Educativa-Terapèutica-SET. Centre d'Educació Especial Públic, en el marc d'un Conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Departament de Sanitat.

Zona FASE

- 2. Objectiu. Analitzar la pràctica d'assessorament psicopedagògic i educativa a la llum de les aportacions teòriques elaborades per comprendre els problemes plantejats de forma interactiva i alhora a partir de l'anàlisi longitudinal de dos casos: reflexionar sobre situacions significatives de la història educativa i escolar, establint hipòtesis interpretatives des de la perspectiva de l'alumne, la família i l'entorn (escola, serveis)**

ACTIVITATS I CONTINGUTS

1. Elaboració d'un qüestionari per recollir els aspectes personals, educatius i socials de l'alumnat amb NEEATPC així com les actuacions educatives i dels serveis d'assessorament psicopedagògic i de salut mental.
 - Selecció de la mostra de centres i professionals
 - Presentació del qüestionari en els centres i lliurament de qüestionaris als professionals.
 - Recollida dels qüestionaris
2. Recollida, anàlisi i estudi de les dades de les respostes al qüestionari elaborat, a partir d'una base de dades realitzada en el programa Acces per la:
 - Identificació i descripció algunes de les respostes educatives i d'assessorament que han potenciat factors de protecció i prevenció.
 - Descripció d'elements significatius de la intervenció psicopedagògica i educativa.
 - Identificació i descripció de necessitats educatives específiques.
 - Anàlisi quantitatiu i qualitatiu de les dades. Elaboració de gràfiques per facilitar la lectura de les dades amb el programa Excel 2000
3. Recollida sistemàtica de dades per l'anàlisi de dos casos, estudi descriptiu longitudinal i observacions presencials.
Estudi dels casos per identificar els elements significatius de la intervenció dels professionals, per tal de descriure algunes propostes de millora.

INDICADORS D'AVALUACIÓ

Verificació de la realització de:

L'elaboració d'un qüestionari adreçat a mestres, professors i professionals de serveis. La presentació del qüestionari als centres ordinaris, d'educació especial de Sta. Coloma de Gramenet i altres serveis específics especificats.

La recollida dels qüestionaris, l'anàlisi de les dades i descripció de les conclusions corresponents.

L'anàlisi de dos casos d'alumne escolaritzats en un projecte educatiu-terapèutic.

Graella 2: Disseny pla de treball. Bloc 2

3ª FASE
3. Objectiu: Elaborar propostes d'assessorament psicopedagògic i d'acció educativa per implementar projectes en els quals, el potencial de l'educació generi desenvolupament integral de la persona com a eina de superació personal i resiliència en alumnes amb NEE associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta
ACTIVITATS I CONTINGUTS
<ol style="list-style-type: none">1. Elaboració de propostes per l'acció educativa per mestres i professorat de pedagogia terapèutica, psicopedagogs de centres ordinaris, de centres d'educació especial i/o de dispositius específics educatius i terapèutics.2. Elaboració de propostes d'intervenció psicopedagògica3. Elaboració de la Memòria en format escrit, CD i de la plana web: http://www.xtec.es/~agallard/
INDICADORS D'AVUACIÓ
Constatar que al menys el 70% de les propostes contenen elements identificats en la fase 2 com potenciadors de factors de protecció i prevenció: Les propostes elaborades s'emmarquen en els continguts teòrics considerats rellevants i en la línia de les bones pràctiques educatives analitzades. Les propostes elaborades són innovadores, promouen i faciliten la participació activa dels implicats Les propostes elaborades es desenvolupen en la línia del treball de col·laboració dels serveis educatius i d'altres serveis en xarxa.

Graella 3: Disseny del Pla de Treball Bloc-3

INDICADORS GLOBAIS D'AVUACIÓ DEL PROJECTE

A més dels indicadors específics de cada una de les fases i objectius es consideraran els següents indicadors d'avaluació globals:

- Comprovació que les activitats s'han realitzat en la temporalització prevista.
- Verificació del grau de funcionalitat en els entorns educatius actuals de les propostes plantejades, comprovació si són factibles i si segons les conclusions del treball:
- Les propostes generen la **comprensió més àmplia de les NEE** dels alumnes.
- Les propostes **generen actituds positives envers l'alumnat**, del professorat i de les famílies.

2.2 Metodologia

De les moltes maneres d'apropar-nos a la realitat educativa i d'assessorament psicopedagògic, la metodologia per la que s'ha optat en aquesta recerca s'emmarca dins un enfoc **d'investigació/acció** perquè considerem que nosaltres mateixos formem part dels àmbits i dels escenaris que volem estudiar i per tant es requereix un enfoc que també parteixi d'aquesta premissa.

El fet de formar part d'un EAP com Servei Educatiu que assessora i orienta a alumnes famílies i centres i a més col·labora amb d'altres serveis, fa que puguem prendre dues posicions:

- A. **Certa distància** relativa a l'objecte d'estudi que fa referència a les condicions personals i dels entorns educatius i familiars de l'alumnat amb NEEATPC.
- B. En la pràctica de l'assessorament psicopedagògic amb alumnat famílies i centres, estem totalment **integrats en l'objecte estudiat**.

Aquesta **posició dual** cal explicitar-la i considerar-la present amb allò que s'ha observat, s'ha identificat i s'ha analitzat, per tant ha estat a la base de les argumentacions i finalment en les conclusions que es presenten.

Convé destacar que en aquest treball no hem fugit de les confrontacions de punts de vista diferents, ans al contrari, **hem cercat diferents mirades** o perspectives que tot i essent subjectives²⁵, ens han ajudat a identificar les condicions reals de les pràctiques educatives i d'assessorament psicopedagògic en el moment actual, és a dir aquí i ara.

En el disseny del procés de recerca s'han seguit els següent passos:

1. **Elaboració del projecte** que inclou la identificació i formulació de l'objecte d'estudi, disseny del pla de treball i la seva temporalització: fases i calendari, així com la concreció del indicadors d'avaluació de cada fase del procés i dels indicadors globals d'avaluació del projecte, en aquest cas referit a l'atenció educativa i d'assessorament psicopedagògic a l'alumnat amb NEEATPC.
2. **Actuacions pel desenvolupament i implementació** del procés de recerca:
 - A. Anàlisi de la **complexitat del context** psico/socio/cultural, amb els canvis actuals i la seva incidència en la gènesi i evolució de les NEEATPC
 - B. L'explicitació del marc teòric- interpretatiu sintetitzat en les **IDEES PONT** com eina d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica. Aquesta part del procés ha comportat la revisió, estudi i síntesis de les diferents aportacions teòriques relacionades amb el tema objecte d'estudi, des d'un punt de vista interdisciplinar. Cal deixar constància que en desenvolupament d'aquest l'estudi no és pretén realitzar una aplicació lineal de cap

²⁵ En la part on es desenvolupa el marc teòric es veurà que per nosaltres la subjectivitat, té valor en si mateixa, entenem que moltes subjectivitats poden oferir un perfil de la situació més real i permeten trobar argumentacions valuoses pel nostre tema d'estudi.

model teòric ja que considerem la pràctica educativa i l'assessorament psicopedagògic com **teòrica/pràctica**²⁶, el que ens interessa bàsicament és millorar la comprensió de les situacions pràctiques concretes a la llum d'aquests coneixements teòrics per tal d'ajustar-les als contextos i necessitats reals.

C. **Elaboració d'un qüestionari** adreçat als professionals que intervenen directament amb alumnat amb NEEATPC, que ha constituït el centre d'interès d'aquest estudi, a partir del qual hem obtingut un ampli ventall de punts de vista de diferents professionals respecte de l'alumnat i a l'entorn en el qual intervenen.

Es va dissenyar aquest qüestionari adreçat als professionals que atenen alumnat amb NEEATPC tant en centres ordinaris com d'educació especial, a partir del qual s'ha recollit informació, sobre els **indicadors de risc i els factors protectors** de les **condicions personals**, de les **condicions dels entorns** educatius i sociofamiliars, així com del **grau d'efectivitat de les intervencions** educatives, que inclou des de les adaptacions curriculars fins a les mesures de convivència i disciplinàries així com el grau d'efectivitat de diferents actuacions d'assessorament psicopedagògic i de les intervencions dels serveis de salut mental.

D. **Realització de reunions** de presentació i intercanvi d'informació amb:

- Els equips directius i professionals dels centres que tenen alumnat amb NEEATPC i que realitzen projectes educatius –terapèutics específics.
- Els equips directius i professionals dels centres ordinaris de les etapes de primària i secundària que tenen escolaritzats alumnat amb NEEATPC.
- Els diferents professionals dels EAP que fan seguiment a alumnat amb NEEATPC escolaritzats en centres ordinaris i CEE específics.
- Els diferents professionals dels serveis específics com CSMIJ i EAIA que atenen des dels àmbits de la salut i socials l' alumnat amb NEEATPC.

E. **Interpretació de les dades** obtingudes per tal d'identificar algunes regularitats, en relació als aspectes personals, socials, educatius, psicopedagògics i de salut mental, que ens indiquin senyals, categories o principis d'interès per altres pràctiques educatives i d'assessorament.

F. **Anàlisi de dos casos d'alumnat** en seguiment longitudinal, s'ha realitzat un estudi observacional i descriptiu de l'evolució educativa dos alumnes amb NEEATPC escolaritzats en un agrupament educatiu/terapèutic d'un centre d'educació especial, analitzant els aspectes significatius dels contextos escolar i familiar i dels serveis que han intervingut.

3. **Elaboració de conclusions i propostes de millora:**

L'enfoc emprat i les actuacions realitzades han comportat reflexió sobre la pràctica d'assessorament psicopedagògic i anàlisi de casos. Les diferents actuacions

²⁶ Podem parlar de praxis, entesa com a reflexió sobre la pràctica.

realitzades han estat encaminades a millorar la situació un cop assolida una comprensió més profunda dels problemes estudiats. A partir dels coneixements teòrics que hem considerat rellevants i de l'anàlisi de la pràctica descrita s'han realitzat les següents actuacions :

- A. **Verificació de la hipòtesi de treball** amb la identificació d'algunes de les condicions educatives i psicopedagògiques necessàries per promoure el desenvolupament integral de l'alumnat amb NEETPC, enfortint els aspectes més sans i de superació personal.
- B. **Elaboració d'un projecte marc i d'eines psicoeducatives** per l'atenció educativa i d'assessorament psicopedagògic a l'alumnat amb NEETPC, tenint present les condicions identificades.
- C. **Elaboració de la memòria** del procés seguit.
- D. **Disseny d'una plana web** amb els continguts del projecte presentat, per poder facilitar la consulta de tot el contingut de la recerca, de forma àgil, als professionals interessats: <http://www.xtec.es/~agallard>

En el decurs del desenvolupament d'aquest estudi, s'ha tingut present, tal com hem assenyalat, la necessària implicació personal dels professionals que formem part del context de l'estudi i el que això suposa: El fet de treballar en l'educació i especialment amb l'alumnat amb NEETPC i tanmateix en l'assessorament del centres on assisteixen i amb les seves famílies i el seguiment que és realitza amb el mateix alumnat ens fa situar al professorat i als professionals dels EAP en el centre de la diana, en l'epicentre social.

Hem constatat que l'alumnat de totes les edats però notablement els adolescents són els elements més sensibles, psicològicament i social, als canvis i a les novetats, tant sensibles que cal que els professionals coneguem de prop aquests canvis i ens connectem²⁷ amb ells per ubicar-nos i per poder-los ajudar a ubicar-se trobant el propi camí en el seu entorn.

2.3 Recursos

Per a la realització de les actuacions esmentades s'han requerit els següents recursos:

A. Recursos tècnics:

- Graella per la recollida i anàlisi dels materials de treball, expedients de seguiment de l'EAP per l'estudi dels perfils de l'alumnat a partir del seguiment longitudinal, sobre l'evolució dels dos casos en els contextos escolar, familiar i en un marc d'atenció de serveis.
- Models de qüestionari A i B, elaborat a l'efecte, adreçat a mestres i professorat dels diferents centres ordinaris i especials, a professionals d'EAP i a d'altres

²⁷ La vinculació educativa o d'assessorament amb nens i adolescents, és una connexió a la vida que evoluciona i una connexió a la societat que, aporta un enriquiment mutu.

professionals de serveis específics de Salut, Socials, EAIA, que hagin intervingut o intervinguin.

B. Recursos personals:

- Entrevistes i intercomunicacions amb diferents professionals que duen a terme projectes d'atenció educativa i terapèutica adreçat a alumnat d'aquest perfil.

C. Recursos materials i formatius:

- Consultes de bibliografia, filmografia, articles dels mitjans de comunicació especialitzats i diverses informacions i estudis d'internet, cercadors com el Google i el Yahoo .
- Programes informàtics Office : Word, Acces, Excel, Macromedia Dreamweaver.
- E.mail del servei xtec i del servidor Yahoo.

3 RESULTATS OBTINGUTS

3.1 Context General

En primer lloc volem remarcar la importància atorgada a l'ampli desenvolupament d'aquest apartat, per considerar en la línia de la concepció ecològica del desenvolupament humà que els ambients són de capdal importància per les influències que, encara que puguin semblar aparentment llunyanes, tenen en l'alumnat objecte d'aquest estudi, considerem que aquestes influències són a la base dels canvis i de la gènesi d'un ampli ventall de NEEATPC ja que aquest alumnat és especialment sensible als canvis.

Per tant hem analitzat des de diferents àmbits i perspectives quins són i com es poden interpretar els canvis socials, psicològics, educatius, biològics, tecnològics actuals i quina és la seva incidència per l'abordatge de les ciències humanes i especialment en la psicopedagogia.

Per explicar els eixos que vertebraren la societat actual diversos autors conflueixen en emmarcar aquests canvis en el que anomenen el paradigma postmodern. Aquest es va construir en la mesura que el paradigma positivista vigent des del S. XIX moviment, que ressaltava la raó i la seva expressió mitjançant les ciències, és qüestionat per les contradiccions en la seva aplicació econòmica, política i social.

En el decurs del S. XX l'aplicació de les metodologies científiques a les disciplines acadèmiques, a les ciències humanes i la revolució industrial, va comportar que en nom de la ciència es degradés el medi ambient i es van realitzar guerres globals inclosa la destrucció atòmica, fent servir les més avançades tecnologies. Tots aquests esdeveniments inclosos els actuals (11 de setembre, presoners a Guantànamo, invasió d'Irak,...) han suposat i suposen, canvis molt significatius en la manera de concebre el món i també en el procés d'identificació social i individual de les persones.

Així els esdeveniments històrics i els nous coneixements científics, especialment la revolució tecnològica i les telecomunicacions, fan canviar algunes concepcions i estils de vida de les persones. Es necessiten noves conceptualitzacions i marcs teòriques per reflexionar sobre el significat dels esdeveniments socials i científics en el S. XXI. i sobre les seves repercussions en les ciències humanes i per tant en l'educació i la salut mental de nens i adolescents.

Els canvis afecten especialment a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de trastorns de la personalitat i/o la conducta. Aquest alumnat per la seva fragilitat és del primer en sentir les influències dels canvis. Canvis que els generen noves vulnerabilitats, de manera que els seus desajustaments sovint són producte d'aquestes vulnerabilitats associades a factors de risc bio-psicològic. Tanmateix alguns canvis en els diferents àmbits socioculturals poden generar nous factors protectors.

En aquesta recerca considerem :

Factors de risc o vulnerabilitats a les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.

Factors protectors als aspectes personals i de l'entorn que promouen el desenvolupament harmònic i són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.

L'escola com element de la societat és influïda i alhora en alguna mesura influeix a aquesta mateixa societat, nosaltres, en el nostre àmbit concret ens hem preguntat: **Com pensar l'educació, l'assessorament psicopedagògic, l'acció educativa i/o terapèutica per l'alumnat més fràgil, en el nou context socioeducatiu?**

Com veurem al llarg del treball, les patologies de la personalitat poden estar modulades per les institucions, els valors i els costums del context sociocultural. Les forces culturals responen a esquemes dels sistemes dominants, que estableixen les pautes, normes i els límits, que descriuen els patrons de relacions i responsabilitats compartides entre els membres dels grups socials.

De forma que la continuïtat i estabilitat dels grups socials depenen de la interiorització i satisfacció dels joves de les creences i els costums culturals, per conservar-los, les societats disposen d'instruments per modelar i socialitzar els nens i adolescents, aquests són els seus sistemes normatiu, ètic, ideològic, educatiu...

D'aquesta manera les regles socials permeten sobreviure, anticipar les reaccions dels altres, aprendre estratègies per aconseguir vivències satisfactòries i de seguretat. Així doncs els nens i nenes viuen el procés socialitzador en totes les experiències de vida, incloses les escolars, és en aquests processos on es regulen els seus comportaments inicialment ingenus i impulsius, per d'altres ajustats a les regles i pràctiques socials del seu grup.

Aquests processos que nosaltres definim com de socialització i individualització alhora, pels quals els nens i les nenes al aprendre els elements i esquemes culturals del seu grup social, aprenen a gaudir o patir en les relacions amb els altres, els comportaments cooperatius de col·laboració, de competència o de rivalitat, i es van construir a ells mateixos interioritzant les vivències i atribuint la seva significació i simbolització personal, el seu autoconcepte, la seva identitat ...

3.1.1 La Complexitat Social

Descriurem ara alguns dels elements en els que s'organitza la nova construcció del món, com les transformacions socials i institucionals que considerem afecten també la nostra pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic. Aquests elements queden resumits en la graella núm. 4.

Els processos de canvi als que ens referim, suposen la dissolució de les consistències socials, històriques i científiques anteriors per arribar a l'heterogeneïtat, pluralitat

absolutament canviant a la que assistim en l'actualitat, són molts els canvis i entenem que a la vida real es troben estretament interrelacionats, però, per tal de poder-los descriure els hem agrupat en tres àmbits segons la seva dimensió social.

Àmbit Macro cultural

En primer lloc descrivim **el macrosistema o àmbit macro cultural** ens referim en aquest nivell a la realitat socioeconòmica i dels sabers així com a la seva incidència en la conformació dels entorns socials presents.

Aquesta influència esdevé com el resultat dels esdeveniments històrics, de les relacions de poder, dels llenguatges i els mitjans de comunicació i tecnològics.

Quan parlem d'alguns conceptes com societat de la informació i del coneixement o globalització, ho fem entenent que no són conceptes totalment definits o tancats, més aviat són convencions que utilitzarem per a referir-nos a la nova realitat que es va configurant en les últimes dècades. Des d'aquest àmbit volem destacar els següents **nuclis d'influència** :

A. Els Coneixements i La Tecnologia

La nova concepció de la naturalesa del coneixement parteix de la construcció de la experiència i de la creació de nous marcs interpretatius. El coneixement es pot entendre com un procés evolutiu que és modulats per la validació dels resultats amb mecanismes selectius de forma continuada, és pot considerar un procés adaptatiu.

En contraposició al modernisme, que cercava un únic significat vàlid, la veritat o la raó, des del postmodernisme en la validació del coneixement s'accepten diversos significats possibles i interpretacions alternatives. El coneixement s'estructura en sistemes jeràrquics, que recullen les diferències.

La indústria mediàtica: La producció audiovisual i la programació específica pel públic infantil està decreixent i en algunes televisions és pràcticament inexistent, amb l'excepció de la Televisió de Catalunya (què oferta alguns programes infantils de qualitat). Per contra hi ha cadenes de televisió privades amb programació exclusivament infantil amb els riscos que comporten pels nens i nenes les programacions monotemàtiques que els poden induir a sobredimensionar els productes de ficció i el "*merchandising*" que els envolta.

En tant que d'Internet i d'altres productes multimedia la situació és encara més preocupant, ja que la presència de continguts educatius és molt baixa i en canvi predominen els jocs violents o d'acció.

L'estudi del genoma humà amb la lectura de l'ADN per conèixer com s'expressen els gens ha obert un temps d'especial rellevància per la comprensió de totes les ciències de la salut i en conseqüència també dels trastorns de la personalitat i/o la conducta, i per tant també de l'educació.

Els coneixements tecnològics i la seva aplicació fan que es modifiquen contínuament des de les grans màquines que fan funcionar les empreses amb un mínim de treballadors o que permeten realitzar diagnòstics clínics i intervencions quirúrgiques a milers de quilometres de distància, fins als petits electrodomèstics que queden pràcticament obsolets o "descatalogats" després d'un any al mercat.

Les tecnociències amb les noves investigacions i aplicacions poden fer i fan canviar radicalment i de forma molt significativa tots els àmbits de la vida, des dels aspectes aparentment allunyats com és el bon ús o abús que en facin els governs, les empreses i les multinacionals fins als més quotidians com la manera d'obtenir un tiquet per entrar al metro i el funcionament dels aparells electrodomèstics de la llar, o els mitjans de producció i de comunicació.

Mèlich afirma que les tecnologies es poden convertir en un nou totalitarisme i fonamentalisme. Això pot succeir especialment per les persones que no els controlen o que no en tenen accés o bé que per limitacions en les capacitats personals o funcionals no poden assolir les habilitats corresponents per la seva comprensió i ús.

Per bé que segons les possibilitats d'accés esdevenen eines potents d'aprenentatge i adaptació o bé barreres molt significatives especialment en les persones més fràgils, apareixent així un nou analfabetisme funcional que ja podem observar al nostre voltant.

Riscos d'exclusió de la societat de la informació i del coneixement: Les transformacions socials esdevingudes pels avenços i aplicacions de les tecnologies de la informació i la comunicació s'estan incorporant en gairebé totes les activitats de les persones i aquest procés de canvi social i cultural es manifesta en tots els àmbits: econòmic, **educatiu, sanitari**, benestar social, ocupació, cultura, oci,...

Hem de tenir present que les desigualtats dels països en l'ordre econòmic internacional, les desigualtats entre els ciutadans fa que es produeixi el que alguns autors anomenen la bretxa digital Prado E²⁸. (2003) aquests sostenen que la implantació de les noves tecnologies de la informació tenen efectes multiplicadors sobre la realitat de partida, és a dir les zones de major riquesa són receptors naturals de les innovacions, en tant que les de menor riquesa empitjoraran la seva posició de partida. Les conseqüències de quedar al marge d'aquest procés poden ser irreparables.

La diversitat, pluralitat i fragmentació dels mitjans de producció i dels sabers també dels continguts informatius que són controlats globalment. Així canvia significativament la seguretat en el treball per la mobilitat laboral, els horaris que no permeten compaginar treball i família generen canvis en les relacions interpersonals i és produeixen grups humans poc organitzats i fluctuants amb identifications poc consistents. (fills que viuen a casa dels pares fins als 30 anys, parelles que no poden trobar vivenda assequible, llocs de treball molt lluny del domicili,...)

B. Les Relacions Personals I Els Valors

El consumisme: És valora o sobrevalora especialment tot allò que porta l'etiqueta de "nou" potenciant els objectes de consum²⁹ dels que la ràpida caducitat, per noves ofertes, (sense considerar els límits del deteriorament natural) fan obsolets i així des de mobles electrodomèstics, o cotxes,...fins a la moda per vestir s'han de canviar quan apareix un nou model al mercat com si fossin quasi del "fer servir i llençar". Aquest aspecte del consumisme ferotge s'està qüestionant pels moviments ecològics i de

²⁸ Prado, Emili "La bretxa digital o el perill d'exclusió de la Societat de la Informació". Quaderns del CAC número 15.

²⁹ L. Goytisolo ho explica així: ..." el paulatino acoplamiento del gusto de las masas a las conveniencias del mercado sucita en el ciudadano una atenta actitud de espera respecto a cuanto este mercado le va ofreciendo, a la vez que un tácito empeño de estar a la altura de la oferta, postura similar a la de un niño ante las decisiones de sus mayores. De ahí que el infantilismo que hace unas décadas se atribuía a la sociedad americana sea hoy aplicable a cualquier sociedad occidental u occidentalizada..." El País 06/09/2003.

comerç just que també estan generant tendències vers a hàbits més saludables de consum sostenible..

L'heteronomia: Apareixen nous marcs teòrics per entendre l'educació així pren rellevància el concepte d'heteronomia com l'acceptació de la voluntat de l'altre, tenir present el grup, en contraposició a l'autonomia i la individualitat, l'heteronomia es constitueix **a la demanda de l'altre per la seva fragilitat**, se sosté en **el principi de responsabilitat social i personal**. Així veiem un augment creixent d'organitzacions no governamentals, de respecte a les minories, nous moviments socials d'ajuda,... Des d'aquest punt de vista es considera **l'ètica com a principi constitutiu de l'educació i de la subjectivitat humana**.

La responsabilitat: Aspectes com la subjectivitat es consideren cada cop més un motor de desenvolupament, és a partir del desig de l'altre, de la motivació i l'empatia que es genera en la relació educativa, en contraposició a la relació educativa "tècnica" en Mèlich sosté que" no és l'autonomia o la llibertat o el diàleg sinó **la responsabilitat, la compassió i la memòria** les que poden fer possible una teoria de l'educació i una acció educativa que tingui present els dolorosos esdeveniments del S. XX i XXI", i nosaltres afegim que també tingui present el patiment i la fragilitat de l'alumnat.

C. Educació i Salut

El sistema educatiu incideix en el procés **d'aprenentatge formal**, en la configuració dels currículums, del temps d'escolarització i dels possibles itineraris, però els canvis que afecten a la família, a les relacions socials i professionals influïts especialment per les noves tecnologies i els mitjans de comunicació, fa palès les dificultats de l'escola per si sola de socialitzar adequadament als nens i joves i per tant cal complementar l'educació formal amb diverses experiències vitals en l'entorn familiar i comunitari.

- Es constata la necessitat d'apropar els continguts educatius als nous sabers i llenguatges audiovisuals, segons el Consell Audiovisual de Catalunya - CAC³⁰, hi ha un divorci entre els continguts educatius i els dels mitjans audiovisuals. El discurs televisiu manté la tendència a subratllar l'espectacularitat i en general mostra una visió oposada a la que s'ensenya en les aules. Tanmateix el professorat té serioses dificultats per a competir amb un mitjà tant atractiu com és la televisió.

Es consoliden i prenen noves dimensions les teories psicoanalítiques amb les aportacions de noves investigacions en neuropsiquiatria. Apareixen **nous marcs per entendre les emocions, els afectes i la salut mental**, autors de diferents camps del coneixement; neurobiològic, genètic, psico-social, sociològic i antropològic treballen entorn a la perspectiva evolucionista, per explicar com les emocions han evolucionat al llarg de la herència biològica, considerem que aquestes teories aporten un marc integrador als diferents enfocaments i fan algunes aportacions que poden ajudar a entendre, la influència dels canvis en el desenvolupament dels trastorns mentals i de l'estrès.

S'aprofundeix el **coneixement d'emocions i sentiments**, les emocions han evolucionat tenint una funció adaptativa que ha enriquit i facilitat el desenvolupament d'altres capacitats més complexes les quals han permès les persones modificar el seu entorn amb la rapidesa dels canvis actuals. És entre aquests canvis produïts pels humans en els seus ambients i les capacitats generades per adaptar-se als propis canvis que es pateix un decalatge, des d'aquesta perspectiva l'anomenen (Nogués, RM i Sanjuan

³⁰ Llibre Blanc: L'Educació en l'entorn audiovisual . 2004 CAC

2003) “**genètic lag**”³¹ és a dir un desfasament, entre les noves demandes de l'entorn i les possibilitats de respondre de manera equilibrada.

Com conseqüència de que l'home va manipulant l'entorn i canviant el seu context natural, social i emocional³², ell mateix ha de realitzar canvis adaptatius pels quals a vegades no està preparat perquè com hem dit no s'han produït paral·lelament els canvis biològics o genètics, psicològics o socials necessaris, que possiblement necessiten més temps, aquest fet pot produir, de fet produeix en algunes persones, en les més sensibles o fràgils, desadaptació, malestar psicològic i patologies mentals.

Àmbit cultural proper

En segon lloc fem referència a l'**àmbit cultural proper** o **mesosistema**, en el qual es consideren les interaccions dels entorns socials i culturals propers: família, escola, serveis de salut, socials, club esportius, esplai, ciutat, i les seves influències en l'aprenentatge, la socialització, en el desenvolupament afectiu i de la personalitat,...

La societat proporciona als individus formalment i informal a través de l'escola, la família i altres entorns, una manera compartida de viure que permet que aquests puguin cobrir les seves necessitats bàsiques amb el mínim conflicte i el màxim benefici, però hem de fer esment que aquest procés d'ensenyament de la cultura per molts nens i nenes està lluny de ser ideal :

A la família els mètodes amb els quals alguns pares transmeten regles i regulacions socials poden ser confusos, variables, utilitzant l'afecte, la persuasió, la coacció, l'amenaça... i els sentiments d'estrès, ansietat i ressentiment del nen –nena poden deixar pòsits patològics que perduren i distorsionen relacions futures.

Als centres educatius els mètodes, continguts, els nivells d'exigències i la manca de suports adequats en algunes situacions escolars poden generar en l'alumnat, sentiments de frustració, impotència, incompetència o desmotivació, sentiments que incideixen en l'autoconcepte, en la disposició ver l'estudi i modulen o precipiten malestars, trastorns del comportament i/ o de la personalitat que acompanyen sovint al fracàs escolar. En aquest àmbit **destaquem els següents canvis:**

A. Gènesi de Noves Potencialitats I Vulnerabilitats

Apareixen **noves maneres d'intercanviar i accedir al coneixement tant formal com informal**, en els centres educatius podem observar cada dia com es diversifiquen i canvien de forma vertiginosa adaptant i donant noves funcionalitats al diferents mitjans tècnics, es desenvolupen noves habilitats de recerca i d'intercanvi d'informació i

³¹Des de la perspectiva evolucionista es considera que hi ha una conducta humana universal i que el mecanisme d'aquesta conducta es va formar en el moment en el que va aparèixer la nostra espècie, fa uns 150 mil anys i no en el moment actual.

³² Des dels hàbits higiènics i d'alimentació (augment d'al·lèrgies, obesitat,...) passant per la percepció de la realitat a través dels mitjans de comunicació, l'ús dels mitjans de transport ha provocat augment del sedentarisme i de siniestralitat de trànsit i/o la globalització de malalties infeccioses, malalties que s'estenen fàcilment per la quantitat de persones que viatgen arreu del món, o els canvis en les relacions laborals i competitivitat, ritme de vida en les grans ciutats, ús del temps i la relació amb les malalties coronàries, l'estrès, els trastorns de la conducta i la personalitat,...

coneixements: telèfons mòbils que incorporen internet, cameres de fotos digitals, internet amb banda ampla que dona accés a milions d'informacions de tot el món en uns segons, a més de l'ús generalitzat de missatges e-mails, missatgeria instantània, de les possibilitats de vídeo- conferències, i de modelitzacions virtuals de temps històrics anteriors o anticipacions de futur...

Els mitjans de comunicació incideixen en la creació de nous hàbits i distribució del temps d'oci, tant en les famílies com en els infants. Les dades que aporta el Consell Audiovisual de Catalunya en el llibre blanc presentat al gener de 2004, són prou evidents; els nens entre 4 i 12 anys dediquen més temps a mirar la televisió que a assistir a l'escola. El consum de televisió és de 19 hores setmanals, que pugen a 30 si es té en compte l'ús de videoconsoles i ordinadors. S'observa a més una forta tendència dels nens i nenes a mirar la programació anomenada de "prime time" de 21 a 24 hores, fora de l'anomenat horari protegit.

La responsabilitat lligada al concepte d'heteronomia i d'ètica en l'educació obren nous reptes a l'escola per entendre que **és la feblesa i necessitat del nen o adolescent els que mobilitzen la responsabilitat de l'adult a partir d'un impuls emocional.**

De manera que la relació educativa esdevé acció educativa quan parteix de la responsabilitat i de la memòria de la història personal dels seu alumnat. El respecte i l'acceptació a l'escola, la família i en el seu entorn dels nens i nenes amb discapacitat o trastorn de la personalitat i la conducta, fa parlar de necessitats educatives especials i no de handicaps i d'escola inclusiva o de ciutat educadora.

La família com espai íntim de protecció i cura apareix també amb deficiències i riscos d'abusos. Sorgeixen doncs noves tipologies familiars i de relacions socials. Conèixer les vivències dels nostres alumnes amb NEEATPC³³ i els possibles fets traumàtics viscuts, la seva vulnerabilitat i alhora els factors protectors personals o educatius rebuts poden contribuir a no partir de zero i a reparar allò que sigui possible en un marc de respecte i responsabilitat.

L'escola sovint és troba amb nens i adolescents amb els quals els seus pares, per diferents motius socials o de salut, no fan la funció de pares i s'ha de plantejar què passà amb els nens maltractats o que presencien la violència familiar quotidianament i després han de tornar a casa? Quin tipus d'escola necessiten? Com pot un nen o nena tornar a casa? Quina representació dels valors socials es pot fer? Quins referents de les relacions interpersonals poden tenir?

L'acció educativa s'ha d'adaptar a les necessitats de l'alumnat, cada alumne té la seva biografia i com hem dit, l'escola no pot partir d'un punt zero, no és qüestió d'imparcialitat sinó de **memòria com anticipació, rememoració i responsabilitat.** L'alumnat amb NEEATPC, freqüentment per no dir sempre, ha viscut moments difícils en la seva història personal, bé estan ferits emocionalment per situacions sociofamiliars de maltractaments, abusos, abandonament, o bé pel seu propi estil de relació poc adaptat i socialment conflictiu, viuen situacions quotidianes conflictives.

L'imperi de la imatge, l'aparença i el fer-se veure, generen necessitats que poden explicar el sorgiment de diversitat de grups, associacions, tribus urbanes i el fet que algunes persones per sentir que existeixen necessiten la mirada de l'altre, ser reconeguts

³³ Alumnat amb necessitats educatives específiques associades de trastorns de la personalitat i/o la conducta NEEATPC

al preu que sigui (sortint en programes televisius explicant les seves intimitats,...) o fent actuacions poc ajustades en els entorns familiar, educatiu i social com és el cas d'alguns nens i adolescents que ens ocupen en aquest treball.

La diversitat, pluralitat i fragmentació: La pluralitat i fragmentació la trobem tant en els continguts informatius i d'aprenentatge com en les relacions interpersonals, apareixen nous tipus de rols en les famílies i els problemes o el malestar sorgeix com l'expressió del desencís per la diferència entre la promesa de la societat del benestar i la realitat viscuda (separacions familiars, desatenció o diversos tipus de maltractament i abús a infants i adolescents, violència de gènere, estrès,...).

La diversitat de procedència de l'alumnat a les escoles modifica els referents culturals i augmenta el nivell de complexitat de les relacions, de manera que requereix flexibilitat i pluralitat en la planificació de les activitats i especialment de les mesures de participació i convivència, segons siguin aquestes mesures, l'escola generarà factors protectors o de vulnerabilitat pel desenvolupament personal del seu alumnat.

Àmbit personal

En tercer lloc definim l'**àmbit personal o microsistema**, és l'entorn format per les relacions afectives i socials més properes i immediates, aquest **ambient influeix en primera instància en la socialització, el desenvolupament afectiu** i en la construcció de la identitat, així com en la formació de la personalitat, dels valors, de les expectatives, dels estils personals i de comunicació dels nens i adolescents.

A. El Sistema Familiar

Cada família estableix un conjunt d'interaccions que constitueix un ambient de relacions particulars que guien l'evolució del nen-nena. Podem considerar la família com una unitat funcional, en la que cada acció dels seus membres provoca reaccions d'adaptació dels altres, que afecten de forma circular a tots.

Tot i que cada unitat familiar té un estil de relació propi, alguns autors descriuen tipus de relacions familiars per facilitar el seu estudi. E. Fivaz i A. Corboz en suggereixen: famílies cooperadores, famílies estressades, famílies que cauen en l'abús i les famílies desorganitzades. A més amb els canvis socioemocionals descrits, podem parlar també de la constitució de nous tipus de famílies per la seva composició com:

Les famílies **reconstituïdes** després del divorci o la separació de parelles anteriors que poden aportar fills de la parella anterior i tenir fill comuns, i que a més han d'establir noves relacions amb les respectives famílies extenses.

Les famílies anomenades **monoparentals** formades per un dels conjugues i els fills.

Les famílies **interculturals** formades per persones de diferents cultures,

Les parelles o famílies amb progenitors **del mateix sexe**.

De manera que **augmenta el nivell de complexitat de les relacions familiars** per totes les persones que les integren però especialment pels nens i adolescents, ja que no hi ha models de funcionament anterior o referents culturals en la nostra societat actual i probablement totes en diferents graus han patit situacions de crisi que els han comportat diversos graus de patiment emocional i d'estrès.

Apareixen doncs, **nous valors familiars**, sovint l'organització familiar es vertebrava a partir de la necessitat de consumir. L'acumulació d'objectes o bens materials passa per sobre de les relacions i la cura dels espais de convivència, de responsabilitat, o del temps de dedicació als fills i dels valors que s'expliciten com positius o desitjables. Les contradiccions i frustracions apareixen de forma més significativa en funció de la classe social, i per tant del poder adquisitiu, a la que pertanyen els nens i adolescents.

Els hàbits familiars són de notable incidència en la vida dels seus integrants, des de l'estil d'alimentació i salut de la mare durant la gestació fins a les experiències vitals primerenques viscudes amb les persones significatives de l'entorn. Experiències que posen en marxa el desenvolupament personal dels nens i nenes en tots els aspectes i que modulen el desenvolupament posterior. Actualment ja s'han demostrat que els primers vincles afectius ens obren o tanquen camins de manera que els factors biològics marquen les condicions de partida, però aquestes es desenvolupen en les línies marcades per l'experiència viscuda, sentida i elaborada.

La **valoració d'allò jove**, esdevé una característica del nostre temps és, com un valor i un ideal, de manera que les parelles dediquen esforços per mantenir-se o aparentar ser jove, tant en la forma de vestir com en la de comportar-se, pares d'adolescents que es comporten com col·legues dels seus fills i no poden marcar els límits o les normes, i sovint quan sorgeixen problemes renuncien o manifesten que no saben com exercir la seva funció parental.

Les noves **condicions laborals** dels pares són sovint de precarietat i/o forta competitivitat amb **horaris que no faciliten l'atenció als fills**. De manera que l'actitud i disponibilitat dels pares per l'atenció dels fills és molt variable quan no decreixent en contradicció amb les necessitats i la importància que aquesta té en els fills. El fet que el nen o nena se senti atès satisfet i estimulat influeix decisivament en la construcció del seu teixit nerviós o al contrari si aquestos no són atesos adequadament es frustra el desenvolupament neuronalsinàptic³⁴. Es pot sostenir que el període crític de la neuroplasticitat³⁵ se situa entre el naixement i l'adolescència de forma decreixent. Aquesta etapa vital té notable transcendència en la formació de la personalitat de les persones és quan poden aparèixer i apareixen les disharmonies evolutives, els desajustaments del desenvolupament i/o conductuals actualment en augment.

En contrast amb aquests fets, en la nostra societat augmenta l'interès per nens i joves en quant a **consumidors potencials** de productes i valors perquè aquests poden ser més fàcilment manipulables i també poden influir en les compres dels adults, en aquest aspecte els mitjans de comunicació i especialment la televisió fa de guia, els mostra com han de pensar, com resoldre els problemes o com ser extraordinàriament feliços consumint tot el que hi anuncia. Després poden arribar les frustracions, la buidor i el malestar emocional.

La influència creixent de la televisió és una de les circumstàncies que més pot diferenciar els nostres infants dels infants d'altres èpoques, Sartori³⁶ (1998) afirma que la televisió

³⁴ "neuronalsinàptic": considerat com la construcció i desenvolupament del teixit nerviós. O cit. Acarín, N (2002).

³⁵ Acarín (2002): "La neuroplasticitat en el desenvolupament i commutació del cervell fa possible que la maduració del sistema es modifiqui i ajusti amb precisió a partir de l'experiència, el que permet grans oportunitats d'adaptació al medi."

³⁶ Sartori G. Homo videns. La sociedad teledirigida. Ed. Taurus Madrid, 1998

està produint una permutació en la naturalesa mateixa de l'home: la televisió no és només un instrument de comunicació, és alhora, un instrument "antropogènic" que genera un nou tipus d'ésser humà.

La constant presència i influència de la televisió en la societat actual pot significar que per algunes persones allò que no surt a la televisió no existeix o tingui poca importància, aquesta **sobrevaloració del missatge televisiu** resulta perillosa quan es tracta d'establir diferències entre fets reals i fets televisats. La línia entre la vida real i la vida televisada és cada vegada més minsa per la majoria de persones i pot afectar especialment a l'alumnat al que ens referim en aquest treball per les seves dificultats en la percepció ajustada de la realitat o la rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació.

Finalment el temps de dedicació a veure la televisió dels nens i nenes a casa nostra és excessiu³⁷. No són només el tipus de programes i les hores davant de la televisió o els videojocs, sinó també la consideració d'allò que deixen de fer. Cal tenir present també que per algunes famílies l'únic mitjà de diversió pels nens és la televisió.

B. Els Estils de Vida

Estils de comunicació de la família:

Cada família elabora el propi estil de comunicació, el patró d'escolta i atenció, la seva pròpia manera d'elaborar i utilitzar els pensaments i de transmetre'ls als altres. Els estils de comunicació en els que estan immersos els nens i les nenes els serveixen de model per atendre, organitzar i reaccionar a les expressions, pensaments i sentiments dels altres i també dels propis.

Si aquests esquemes d'aprenentatge de comunicació interpersonal són ajustats i recíprocs, els nens podran funcionar de manera satisfactòria tant en el seu entorn familiar com en d'altres entorns, sinó és així, la seva forma de comunicació, pot generar instruccions errònies o confusions greus i el poderós instrument que facilita la comunicació pot servir pel contrari, i esdevenir una font de conflictes i malentesos que empitjorin les relacions socials.

Contingut dels ensenyaments familiars

La família constitueix, com hem dit, el primer nucli de socialització i transmet de manera directa o indirecta un ampli ventall de valors i actituds, creences i comportaments. És així com el nen o la nena aprenen a pensar a interessar-se i a reaccionar d'una determinada manera en relació a les seves vivències quotidianes.

Algunes d'aquestes ensenyances poden fer aprendre al nens actituds o comportaments patològics, en destaquem alguns citats per Millon:

- **L'Ansietat:** és l'ensenyança més destructiva, uns pares intranquils ensenyen i afavoreixen models que tendeixen a l'ansietat en els seus fills. Fets que serien neutres esdevenen perniciosos en una llar permanentment ansiosa i aprensiva.

³⁷ Veure les dades de consum de televisió i audiovisuals fan referència a infants entre 4 i 12 anys del CAC. Citat en l'apartat anterior

- **La culpa i vergonya:** El fet de no assolir les expectatives paternes, el sentiment d'haver provocat un gran sacrifici als pares, de transgredir les regles,... poden qüestionar l'autoestima de l'individu i generar sentiments de culpa i vergonya. Els nens i nenes als que constantment se'ls retreu la menor infracció, generen una autoimatge profunda i intensa de fracàs.
- **L'admissió pels nens de les pròpies malifetes** els fan adoptar les ordres dels pares com pròpies, així els nens i adolescents es consideren a si mateixos indignes avergonyits i culpables. Aquests nens per protegir-se dels seus sentiments d'autocondemna **aprenen a restringir les activitats**, controlant els seus impulsos més del necessari, evitant el més mínim plaer.
- **La dolenta educació sexual:** Les normes poc realistes, la condemna de comportaments com la masturbació o les carícies generen temors innecessaris i forts sentiments de culpa en nens, nenes i joves.

C. Estructura familiar

La composició formal de la família a vegades pot incidir en l'aprenentatge d'actituds i relacions patogèniques. Destaquem alguns dels aspectes que cal tenir presents segons Millon:

- **Models deficients:** La manca de models adults significatius poden privar als nens de la possibilitat d'imitació de molts dels complexos patrons de comportament necessaris en la vida adulta.
- **Discòrdia familiar:** La rivalitat i controvèrsia excessiva entre els pares no afavoreixen l'estabilitat necessària per l'adquisició d'un patró consistent de comportament i pensament. La llar pot estar envaïda d'un ambient de recels de suspicàcies i ansietat i esdevenir un espai de competició negativa, fins i tot cruel, per la lleialtat i l'afecte dels fills, en aquestes situacions els fills i filles:
 - Acostumen a ser els qui paguen els plats trencats³⁸, subjectes al desplaçament de les hostilitats paternes.
 - Arrossegats constantment al lloc del conflicte patern els nens i les nenes perden el sentit de l'estabilitat i la seguretat i a més es veuen implicats en una hostilitat capritxosa i en uns models de comportament conflictiu i destructiu.
- **Rivalitat entre germans:** El desenvolupament de les relacions entre germans esdevé una de les bases principals en la definició del patró de rivalitat entre iguals i amb les persones properes:
 - Si un fill és subjecte d'atenció desmesurada o un bebè es converteix en el centre d'atenció dels pares pot aparèixer el descontent i la rivalitat. Es genera una elevada hostilitat que no pot eliminar l'intrús i que compta amb la desaprovació paterna de manera que el nen afectat pot fer regressions (parlar com un nen més petit, fer-se pipí al llit, demanar biberó o farinetes,...) Si amb això el nen o la nena aconseguen l'atenció paterna, haurà après estratègies que no afavoreixen el seu desenvolupament harmònic, si amb això no se'n surt experimentarà ressentiment profund i gran inseguretat.
 - Aquests nens i nenes en el futur poden mostrar-se desconfiats en els afectes, pot ser que mantinguin la intensa hostilitat que senten envers els seus germans i que perdurin amb sentiments d'enveja i agressivitat cap a d'altres rivals.

³⁸ En aquest apartat incloem als fills i filles de les dones maltractades i alguns fills de parelles en procés de separació o de separacions no resoltes.

Els canvis descrits no han de ser necessàriament negatius, però, segons Millon i Kernberg quan allò que aprenen els nens a casa no els hi serveix per a la seva vida adulta s'observa més prevalença de trastorns límits de la personalitat. La seva incidència en el desencadenament i la prevalença dels trastorns de comportament i/o personalitat és present especialment a l'adolescència.

Les expressions dels trastorns esmentats s'observa en les manifestacions disruptives i dissocials que a més de les seves implicacions clíniques comporten efectes i conseqüències educatives i socials. Aquestes manifestacions tenen una funció simptomàtica ja que constitueixen un índex del malestar personal i cultural creixent.

ELEMENTS PER L'ANÀLISI DE LA COMPLEXITAT SOCIAL

Paradigma	Elements d'anàlisi social ³⁹	Implicacions o elements d'anàlisi educatiu
Modern S. XIX / XX	Revolució industrial Institucions lligades als camps de les disciplines. Sistemes de classificació tècnica dels subjectes i institucions d'instrucció per a preparar als sectors socials per a complir els requeriments socials. Emergència de la psiquiatria Model de construcció busca el màxim benefici amb els mínims recursos. L'Espai /temps es projecten a llarg termini . Estabilitat (matrimoni, feina, llar... per tota la vida) Solidesa dels sabers predominància del mètode científic. Moviments ideològics i utopies socials i de renovació pedagògica Transmissió dels coneixements Inversió socials: societat del benestar, drets i deures de les persones.	La família espai privilegiat d'educació dels fills. S'estén el dret a l'escolarització L'escola com transmissora de coneixement i com referent cultural. Handicaps o disminucions posteriorment necessitats educatives especials, personalització dels ajuts educatius. Escoles ordinàries i centres d'educació especial especialitzades La persona com a ciutadà amb drets i deures, els alumnes que ho requereixen poden tenir suports específics i ajut tècnic i/o econòmic. Serveis de Salut Mental en desenvolupament progressiu com un dret no com un deure.
Postmodern S. XXI	Revolució tecnològica i Globalització Canvi del concepte de temps i espai. Es perd el concepte de solidesa, de que les coses es fan per a que durin.(ni les relacions personals, laboral, ni els objectes) Fluïdesa, canvi continuat, temps de vertigen, no hi ha projectes a llarg plac , els coneixements tècnics, els matrimonis, les feines, els domicilis,... Flexibilització: exigència per l'acomodació permanent al canvi, capacitat de les institucions als canvis exteriors. Prescindibilitat dels subjectes no productors-consumidors. Mobilitat del consum Dualització del mercat laboral per la tecnificació és requerirà menys especialistes i més treballs flexibles i precaris. Despesa social organitzada amb la lògica de mercat. És passa de ciutadà a individu.	Reptes en la relació escola societat: Quins continguts són funcionals? per l'alumnat en general i pels NEETPC. Quina organització de l'espai i del temps respon a les necessitats actuals? 1. Dicotomia i contradiccions entre els valors socials imperants i els valors que s'impulsen des de l'escola. 2. Canvis en les relacions, els valors i les identitats. 3. La família cedeix part de la seva tasca educadora dels fills a l'escola i a la societat. 4. L'escola com transmissora de coneixements de referents culturals encaminada a la formació integral. 5. En competència amb els mitjans de comunicació, internet,... 6. S'amplien les possibilitats d'escolarització en edats més primerenques. 7. Es retarden les possibilitats d'entrar en el món laboral i sovint es comença de forma molt precària. 8. Les escoles han d'atendre a la diversitat social, cultural, de necessitats educatives, motivacions, interessos, del seu alumnat. 9. Es treballa el concepte d'escola inclusiva. 10. Nous reptes en les relacions escola-família-serveis.

Graella 4 : Anàlisi de la complexitat social

³⁹ Conferència de Violeta Nuñez (2003). Sessió de treball del grup d'investigació de Psicoanàlisi / Pedagogia. Instituto del Campo Freudiano. SCB.

3.2 Principals aportacions teòriques

En el moment actual la Psicologia de l'Educació no disposa d'un marc teòric unificat que expliqui les complexitats dels aspectes implicats en els processos de creixement personal i de la influència que hi exerceixen les activitats educatives escolars en l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

La voluntat d'estudiar de manera global l'alumne, les seves necessitats educatives i personals en els contextos naturals d'escola, família i societat dona una complexitat a l'objecte d'estudi que ha requerit de les aportacions de diferents concepcions teòriques de forma multidimensional i interrelacionada amb una visió ecològica.

Així, els diferents conjunts de teories, encara que parteixin de camps diferents del coneixement, aporten explicacions amb idees base que al nostre entendre no són contradictòries sinó que poden ser complementaries i esdevenir potents eines per l'anàlisi de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic i per la seva millora.

S'ha tingut present el fet que l'educació formal, en els centres educatius pren creixent importància per la vida dels nois i noies per bé que aquesta no és l'única font d'aprenentatges, tanmateix l'educació no formal, els recursos de la ciutat⁴⁰ i els mitjans de comunicació i internet, promouen experiències educatives. Les experiències educatives en general poden esdevenir resilients o bé ser generadores de frustracions i augmentar el malestar personal. Per això hem prestat atenció als coneixements que milloren la comprensió de les noves eines i entorns d'aprenentatge.

Hem estudiat a l'alumnat que presenta trastorn de la personalitat i la conducta incloent als alumnes ferits emocionalment que sovint aprenen pautes de relació agressives o bé de víctimes i d'agressors alhora. Per tant hem cercat estudis o investigacions actuals en els camps del maltractament, abandonament i d'altres situacions greus de risc emocionals dels nens i adolescents realitzats per professionals o equips multidisciplinars (educatius, de salut mental, d'atenció a la infància,...).

La present recerca es fonamenta en els següents marcs teòrics que per facilitar el seu estudi comparatiu s'agrupen en 3 blocs de fonts teòriques:

L'estudi i la reflexió sobre algunes aportacions teòriques actuals i **dels elements que aporten per analitzar la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògica**, per identificar i descriure les necessitats educatives i personals específiques de l'alumnat en interacció i en relació als requeriments socials. Què s'espera d'ells-elles? Poden ser allò que se'ls demana? En quines condicions?.

És a la llum dels coneixements interdisciplinaris com podem avançar en la comprensió de les complexes interrelacions dels factors que incideixen en el desenvolupament personal, l'aprenentatge i la socialització, que es construeixen bàsicament a la infància i l'adolescència i que constitueixen la base de la formació de la personalitat i alhora com aquesta personalitat modula el desenvolupament l'aprenentatge i la socialització.

⁴⁰ Se'n parla de ciutats educadores i algunes ciutats dissenyen el propi Projecte Educatiu, com per ex. BCN. Marina parla de ciutats intel·ligents

En resum, la idea central és reflexionar sobre les relacions entre els sistemes conceptuals rellevants per arribar a una major comprensió de l'objecte d'estudi, que implica l'establiment de ponts entre les idees força dels paradigmes psicopedagògics, de la personalitat i de l'ecologia del desenvolupament humà que aporten informacions rellevants del procés d'ensenyament aprenentatge en relació a situació personal, al context educatiu i sociofamiliar de l'alumnat.

Per tant en aquest apartat no s'ha fet una descripció exhaustiva de les diferents teories, sinó només una ressenya dels aspectes que ens apropen a la comprensió de l'objecte d'estudi.

3.2.1 L'Ensenyament /Aprentatge

Des de la concepció constructivista⁴¹ s'aporten elements que defineixen la manera d'entendre el procés d'ensenyament /aprenentatge en situacions normalitzades formals i informals. Els continguts més rellevants ens apropen també a alguns elements per la comprensió del procés d'ensenyament i aprenentatge en l'alumnat que presenta necessitats educatives especials derivades de trastorns de la personalitat i /o la conducta.

Aquesta concepció parteix de l'enfoc sociocognitiu que considera al desenvolupament humà com cultural i contextualitzat, actualment hi ha investigacions que sustenten les bases neurològiques d'aquest enfoc⁴², i alhora recull un conjunt de teories centrades en la rellevància del context de l'activitat, en la importància que tenen les interaccions socials en un context cultural concret, en la gènesi de les capacitats i el desenvolupament personal, ressaltant que sense tenir present el context no és poden comprendre algunes de les pautes causals de la conducta.

De manera que els continguts escolars són uns elements nuclears per entendre, articular, analitzar i innovar la pràctica docent. Veure graella núm.8.

Alguns dels principis que vertebreren la concepció constructivista són els següents:

La teoria sociocultural del desenvolupament de l'aprenentatge de Vygotsky

En aquesta teoria es considera l'origen i naturalesa social de les funcions psicològiques superiors: memòria voluntària, atenció activa, pensament abstracte, afectivitat..., així en la línia de desenvolupament natural aquestes funcions es desenvolupen primer en situació social amb els altres, és a dir intersubjectiva i posteriorment de forma individual, en situació intrasubjectiva arribant a la interiorització. Els dos moments intersubjectiu i intrasubjectiu en la realitat es troben en constant interrelació dialèctica.

⁴¹ COLL, C. MARTIN, E; MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J; SOLÉ, I; ZABALA, A. E I constructivisme en el aula (1993) Barcelona: Editorial Graó

⁴² La cultura modifica el cervell J. De Felipe investigador del Instituto de Neurociencias Ramón y Cajal (CSIC) afirma: " Perquè quan s'aprèn a llegir i a escriure en el cervell s'estableixen unes associacions entre les àrees del llenguatge, el pensament i l'aprenentatge i és precisament el llenguatge el que en aquest cas (investigació del Centre d'estudis Egas Moniz de Lisboa) sembla modificar l'organització del cervell" *El País* 26/12/1999.

En aquest marc el més important és que **l'aprenentatge es construeix en la interacció social** de manera que arribar al coneixement implica interacció entre el subjecte que aprèn l'objecte d'aprenentatge i la mediació⁴³ d'un altre persona més competent com els pares, mestres, professors, companys,...amb instruments culturals⁴⁴.

Així s'entén que l'aprenentatge produeix desenvolupament i aquest facilita nous aprenentatges :

- En la interacció de l'activitat conjunta és genera la **zona de desenvolupament propera (ZDP)**, en la que el nen imita autèntiques funcions psicològiques superiors, prestades per l'adult en situacions de "construcció a dos" de manera que el mecanisme d'imitació inicialment situacional, en la ZDP passa a ser representacional. El nen viu, al principi les activitats compartides de manera sincrètica, és a dir barreja accions, coses i operacions, però aquesta barreja no és caòtica sinó dirigida, és la comunicació i la representació que li aporta l'adult la que determinarà la seva capacitat de resoldre de manera independent un problema o situacions que abans no podia fer sol. Aquest concepte proporciona als mestres i psicòlegs un instrument amb el que comprendre l'estat evolutiu dinàmic, els interessos i coneixements previs del nen per poder intervenir de forma ajustada. Des d'aquest enfoc l'estat de desenvolupament mental només pot determinar-se al conèixer els seus dos nivells: el nivell real de desenvolupament (ZDR) i el nivell potencial o pròxim⁴⁵ (ZDP).
- La Zona de desenvolupament propera (ZDP) es defineix en relació a la Zona de desenvolupament real (ZDR) són les funcions superiors ja estructurades en el nen, de les que s'ha de partir com una base que va canviant i ampliant-se al llarg del desenvolupament.
- Els continguts d'aprenentatges són els instruments culturals, ja que és a partir del coneixement i domini d'aquests com un nen o jove esdevé membre d'un grup social i alhora un subjecte individual.
- L'afectivitat és considera un factor dinàmic que incideix poderosament en el procés de mediació educativa, entès aquest com el suport necessari per l'assoliment dels instruments i sabers culturals entre persones amb diferents nivells de competències (mestre-alumne i/o alumne-alumne i el contingut d'aprenentatge)
- **Paper actiu dels participants en el procés d'ensenyament /aprenentatge**, és una condició necessària ja que per aprendre es requereix activitat mental activa en situació d'interacció en la que destaca el paper mediador (compartir coneixements) del professorat, companys, pares o d'altres professionals amb l'ús de signes culturals (llenguatges). En aquest cas facilitant el pas del control i la gestió del procés

⁴³ Mediació educativa, en el marc del constructivisme, persones més competents que ajuden al nen o jove a representar-se mentalment la realitat i a fer una interpretació personal d'aquesta a partir dels llenguatges simbòlics, en la línia del que el que anomenem compartir coneixements.

⁴⁴ La cultura en aquesta perspectiva és concepció com el conjunt d'adaptacions (socials, psicològiques, tecnològiques...) que un grup humà ha creat al llarg del temps i que configuren les maneres de viure compartida per aquest grup. Com conseqüència de l'ús d'eines de caràcter psicològic especialment signes (llenguatges). L'ésser humà els fa servir com mediadors de si mateix i del medi físic i social, de manera que pot aconseguir regular intencionadament la conducta dels altres i la seva pròpia conducta.

⁴⁵ ZDP, zona de desenvolupament potencial o propera-pròxima, s'ha d'entendre de caràcter social i extern i alhora "potencial" també fa referència al caràcter individual intern dels processos psicològics.

d'aprenentatge del professor a l'alumnat per l'autoregulació o regulació voluntària i el sorgiment de la realització conscient dels processos psicològics superiors.

- Des d'aquest punt de vista en l'aprenentatge entre l'estímul i la resposta **és produeix un complex mecanisme** que assimila la informació recollida, l'analitza, **la fa pròpia** emetent respostes amb algun grau d'elaboració afectiva-cognitiva.

Val la pena destacar que des d'aquesta concepció les **dificultats d'aprenentatge** es consideren que poden estar generades tant pels factors personals, com pels contextuals o per la interacció entre el context i les persones. Les dificultats poden sorgir en dos moments: en el moment d'interacció social o en el procés d'interiorització i fer-se paleses és en el moment de la seva expressió, comunicació i en el comportament.

Aquest aspecte és d'especial rellevància tant per l'avaluació de les necessitats educatives especials com per les propostes d'intervenció educativa i d'assessorament psicopedagògic ja que amplia el punt de mira de les condicions personals, a la interacció sociocultural i es passa de la causalitat lineal, a la causalitat circular ja que la ZDP és un espai intersubjectiu que es genera en situació interpersonal com un procés dialèctic que afecta als diferents participants i al contingut de l'activitat conjunta. (alumnat, professorat, assessors psicopedagògic, famílies o d'altres professionals)

La Teoria Genètica de Piaget

Aquesta teoria forma part de la concepció constructivista, Piaget, J (1972,1975)⁴⁶ desenvolupa els conceptes de competència cognitiva i capacitat d'aprenentatge, descriu:

El model **d'equilibració**, en el qual es considera que en qualsevol acte de pensament, per resoldre el conflicte cognitiu que és produeix quan allò que se sap no dona resposta a allò que és qüestiona, es produeixen les invariants cognitives següents:

- **Assimilació:** procés que va de l'experiència a la ment (procés d'exploració del medi, incorporació d'informacions de l'exterior cap a interior, el pensament)
- **Acomodació:** procés d'adaptació intern pel qual és reajusten el coneixements previs (procés que té lloc de l'interior cap a l'exterior)
- **Equilibració o adaptació:** procés requereix sempre algun grau d'activitat mental cognitiva.

Piaget considera que el desenvolupament precedeix a l'aprenentatge a diferència de Vygotsky que considera que hi ha una interrelació dialèctica entre desenvolupament i aprenentatge.

Cal destacar que Piaget introdueix l'entrevista com a eina d'avaluació de les capacitats cognitives i que identifica els següents quatre estadis de desenvolupament del pensament en nens i adolescents:

- **Sensorio-motor:** els nens i nenes produeixen respostes no basades en el raonament (fins els 2 anys).

⁴⁶ PIAGET, Jean, Psicologia i Pedagogia. 1972. Barcelona , Ediciones Ariel
PIAGET, Jean , Problemas de psicología genética . 1975 Barcelona . Ediciones Ariel

- **Respostes preoperacionals:** els nens i nenes poden interpretar fets i objectes tangibles, per la percepció dels atributs. (dels 2 fins als 7 anys).
- **Operacions concretes:** els nens i els adolescents poden produir respostes basades en el raonament fet a partir dels atributs manifestos. (dels 7 als 14 anys)
- **Pensament formal:** Els adolescents poden utilitzar el pensament abstracte (a partir dels 14 anys).

La Teoria de l'Assimilació d'Ausubel i Novac

Ausubel i Novac descriuen la naturalesa i condicions de l'aprenentatge, fent aportacions molt rellevants a la concepció constructivista. Defineixen el concepte d'**aprenentatge significatiu**, segons el qual, **aprendre vol dir atribuir significat, fer una representació personal d'alguna cosa que existeix**, adonar-se que existeix allò que hi ha fora de nosaltres i que nosaltres existim i ens aproximem als objectes de coneixement, no en fem una còpia.

L'aprenentatge significatiu consisteix en:

- La interpretació personal que fem de qualsevol fet, vivència, o contingut d'aprenentatge en la que influeixen els aspectes afectius i cognitius de manera que **atribuïm significat** a partir d'allò que ja sabem i del **sentit que podem donar** al que hem d'aprendre.
- Atribuir significat i sentit a allò que aprenem. La qual cosa suposa que quan aprenem estan **interactuant els aspectes cognitius**, aprenem el contingut a partir del significat atribuït, i les **emocions i afectes que desvetllen**, aprenem que aprenem, en funció del sentit atorgat a aquest aprenentatge en relació a l'autoconcepte, l'autoestima, les expectatives i els interessos personals.
- L'aprenentatge és un procés continuat, **un continuum**, un procés dinàmic que implica activitat constructiva de l'alumne en accions mentals i afectives paral·leles, en les quals l'alumnat ha de recordar i relacionar allò que en sap amb el nou contingut i alhora valorar si pot realitzar el que se li demana, és a dir la proposta d'aprenentatge ha d'ésser considerada per l'alumnat un repte abordable amb les seves possibilitats reals o amb els suports que se'ls faciliten.
- **La construcció dels coneixements implica diversos graus i nivells de complexitat**, com hem dit l'aprenentatge que es va construint s'organitza de forma continua, és un continuum en el que seu grau i nivell de complexitat té a veure amb les capacitats personals, els coneixements previs del tema, la disponibilitat i el sentit que se li pot atribuir en relació a com ensenya el professor-a, com ajuda a establir relacions entre allò que en sap l'alumne i el que ha d'aprendre i a la situació de comunicació i interacció establerta.
- **L'aprenentatge significatiu consisteix en una experiència vital**, en la que s'incardinen elements interpersonals, personals i metodològics, que afecta globalment a la persona que aprèn. Per realitzar aprenentatges amb algun grau de significació es requereixen:

- **Els coneixements previs pertinents:** el grau de coneixements previs del contingut a aprendre, té relació amb el grau, nivell i complexitat d'aprenentatge significatiu al que es pot arribar.
- **La disponibilitat** en relació al contingut a aprendre, la disponibilitat pot estar generada per la motivació intrínseca, és a dir, quan necessitem saber el contingut en si mateix i pel sentit atribuït en la interacció, comporta un enfoc profund. Quan el que estudiem només necessitem saber-ho per aprovar, per quedar bé, per evitar un càstig, comporta un enfoc superficial o amb motivació extrínseca. La motivació intrínseca i l'enfoc profund faciliten el major grau i nivell de complexitat de l'aprenentatge significatiu al que es pot arribar progressivament, en tant que la motivació extrínseca i l'enfoc superficial porten a aprenentatges poc significatius i que s'obliden fàcilment.
- **La coherència del contingut:**
 - **Coherència lògica** de l'àrea del contingut a ensenyar, com s'ensenyava i com s'ajuda a establir relacions dels nous continguts amb els coneixements previs.
 - **Coherència psicològica**, el contingut de l'aprenentatge ha d'estar relacionat amb l'edat, els interessos i el nivell de desenvolupament i potencialitats de l'alumnat.
- **El paper mediador⁴⁷ del professorat i dels companys. La mediació educativa** en aquest marc la mediació s'entén com el procés de suport per a l'assoliment dels instruments⁴⁸ i sabers culturals entre persones amb diferents nivells de competències, en situacions d'aprenentatge per part del professorat i l'alumne i/o entre l'alumnat. Aquest rol de mediador és educatiu i diferent al de la Mediació entesa com un procés formal i estructurat de resolució de conflictes.

Informació i Comunicació

Tanmateix la concepció constructivista inclou aportacions de les teories del processament humà de la informació i de l'ús de la comunicació de les que destaquem alguns aspectes de pensament i llenguatge vinculats al procés d'ensenyament/aprenentatge:

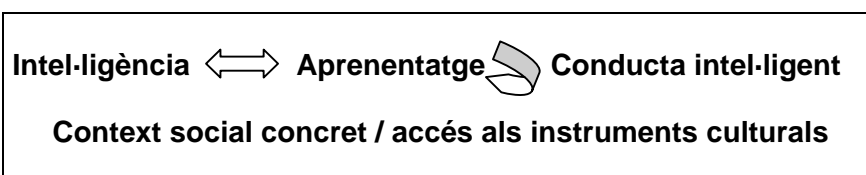
- I. **El processament de la informació:** l'activitat humana d'un subjecte actiu busca, tria, interpreta, elabora, transforma, emmagatzema i reproduïx **la informació del medi o del seu interior a la llum d'un propòsit** o d'un objectiu en aquests processos es requereixen:
 - **Capacitats de processament de la informació:**
 - Estratègies de processament
 - Activació dels coneixements previs

⁴⁷ Manen (1998) Considera en aquesta línia que l'acció pedagògica mediatitza la influència del món, i que pares i professors són més influents que el conjunt de les altres experiències.

⁴⁸ EDWARDS, D ; MERCER, N "El conocimiento compartido" 1988 Barcelona , Paidós MEC

La representació del coneixement i la informació elaborada s'enregistra a la memòria en forma d'esquemes de coneixement que s'organitzen en forma de xarxa. El llenguatge i el pensament estan força entrelligats i modulen els estils i formes de processament de la informació entre d'altres aspectes rellevants en el procés d'ensenyament i aprenentatge, cal tenir presents:

- II. **Les capacitats cognitives:** s'entenen com el desenvolupament d'un procés dinàmic d'intel·ligència que combina processos i estratègies d'aprenentatge i d'experiència sociocultural. Es relaciona amb la capacitat d'aprenentatge de les persones i amb les seves possibilitats d'analitzar i entendre les experiències (passades i presents, anticipant les futures) i els coneixements als que tenen accés, També és poden considerar les potencialitats per fer ús reflexiu i creatiu dels coneixements per anticipar, sintetitzar, relacionar per arribar a produir raonaments hipotètic/deductius i argumentacions abstractes. Tot i que és parteix d'una base genètica diversos autors parlen del desenvolupament mental com un procés d'organització progressiva de mecanismes operatoris (Piaget), de la influència social amb els instruments culturals, en el desenvolupament de les capacitats psicològiques superiors (Vygotsky) i de la modificabilitat cognitiva en la mediació social de (Feuerstein)⁴⁹ que considera la intel·ligència com un procés dinàmic d'autoregulació sensible a la intervenció de l'entorn extern.



Feuerstein va estudiar adolescents privats sòcio-culturalment, va observar les seves reaccions a conseqüència de l'ansietat, va considerar que les seves conductes agressives o impulsives no eren conseqüència de tendències neuròtiques o regressives (en contraposició a Freud) sinó que eren causades pel seu estat de **desorientació cognitiva**, causada per la seva **inhabilitat d'adaptació al seu nou medi i cultura on es trobaven**. Els desordres de la personalitat per aquest autor són el resultat i no la causa de la inhabilitat de l'individu a organitzar i integrar el seu entorn.

Considera que *“La característica més estable de l'ésser humà es la capacitat de canviar (canvis maduratiu i canvis estructurals), la seva modificabilitat”*. L'ésser humà està en un constant procés de transformació i canvi, de desenvolupament envers processos mentals superiors, (canvis estructurals que determinen el curs del desenvolupament individual,(en coincidència amb Vygotsky) vers una major eficiència i una major adaptació.

- III. **Els estils cognitius:** són patrons diferenciats i individuals de les formes de rebre, percebre i reaccionar davant l'estimulació rebuda. Els estils personals d'aprendre, emmagatzemar, elaborar i utilitzar la informació, són per tant, formes estables de les persones en relació al processament de la informació i a l'afrontament cognitiu de la realitat, aquests es poden descriure considerant, entre d'altres els següents criteris:

⁴⁹ Feuerstein 1980, considera que *“ La supervivència d'un organisme depèn de la seva habilitat per adaptar-se. Per l'organisme humà, l'adaptació requereix l'habilitat de respondre no a entorns constants i estables, sinó a situacions i circumstàncies que estan en canvi constant”* segons Gallifa, J. en Feuerstein. Perspectiva Teòrica. Barcelona 1990 Edicions Raima.

- **Dependència de camp** o estil sintètic / **independència de camp**⁵⁰ o estil analític: segons Witkin i Goodenough, fan referència a diferències individuals en el funcionament perceptiu i cognitiu, tenen implicacions en les relacions personals, ambdues reflexen el grau d'autonomia de les referències externes o l'amplitud de la confiança del subjecte en si mateix.
- **Reflexivitat / impulsivitat**: tendència a anticipar i pensar abans d'actuar o bé tendència a actuar i després reflexionar
- **Simplicitat / complexitat**: segons el nombre o varietat de categories que s'utilitzen per conceptualitzar el món.
- **Flexibilitat / Rigidesa**: segons la tendència a tolerar el que és nou o ambigu / a la baixa tolerància a l'ambigüitat.

IV. **Teories del llenguatge d'orientació social**: des d'aquest punt de vista el llenguatge es considera una activitat humana de naturalesa social, molt complexa que està en relació estreta amb d'altres activitats psicològiques superiors com el pensament o la memòria, sense dependre d'elles (Del Rio, 1993).

Tough, J.(1987)⁵¹ considera que *“la capacitat de comunicació està relacionada amb la construcció de procediments per expressar i interpretar la informació, les idees o significats de forma eficaç, per evitar la comprensió defectuosa”*.

Seguint Vygotsky, Piaget i Luria aquesta autora atorga una gran importància al treball educatiu del llenguatge oral, en les diferents dimensions d'aquest, a l'escola. Considera que, el llenguatge que el nen-a desenvolupa li serveix com a mitja de comunicació del seu pensament, per dirigir les seves accions i les dels altres; al mateix temps el llenguatge que fan servir els altres amb ell l'ajudarà a trobar l'ordre, significació i sentit en el món que l'envolta i a establir valors per a les diferents activitats i experiències. A més destaca que els que parlen, sovint no són conscients **de que la forma en que es parlen entre si, reforça les actituds i les relacions, la seva forma d'utilitzar el llenguatge reflexa la seva forma de viure.**

És per aquesta naturalesa complexa que el llenguatge i els seus usos comunicatius poden esdevenir l'eina necessària per vincular-se i entendre els altres i a un mateix. Convé per tant i especialment amb l'alumnat amb NEEATPC que la llengua oral comunicativa s'ensenyi explícitament a l'escola, que el professorat pugui assumir el paper de guia que intencionalment condueix l'alumnat, a partir del que ja sap i a través de processos de naturalesa interactiva, cap un usos més rics i complexos del llenguatges.

- L'ús del llenguatge i els seus aspectes comunicatius, han estat categoritzats per diferents autors (Halliday, 1975, Kent 1983, Tough, 1987, Del Rio, 1988) segons les funcions

⁵⁰ Witkin H:A; Goodenough, DR. (1991) Estilos Cognitivos, Naturaleza y orígenes. Madrid: Ediciones Piramide S.A : *“La dependència o independència de camp és un procés variable que representa el grau de funcionament autònom en l'assimilació de la informació a partir del jo i del camp estimular, a diferència del “locus of control” que és una variable aptitudinal o de creença que representa les expectatives de control intern o extern respecte al reforç o el major o menor “fatalisme o atzar” com punt de vista respecte a la vida”*

⁵¹ Tough,J. (1987) El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro.Madrid: Aprendizaje Visor i MEC.

pragmàtiques comunicatives, d'aquestes funcions se'n deriven diverses habilitats comunicatives.

- Conèixer algunes de les categoritzacions de les funcions del llenguatge poden ajudar a entendre el sentit de les actuacions disfuncionals de l'alumnat amb NEEATPC i a treballar-les millorant la comunicació i les competències i habilitats comunicatives en les situacions concretes d'ensenyament/aprenentatge.

Funcions del llenguatge	Tough⁵²	Del Rio
Categories d'ús	<p>Autoafirmació: mantenir drets i pertinences (assertivitat)</p> <p>Dirigir: direccionalitat de les pròpies accions i de la dels altres. (autorregulació, regulació)</p> <p>Narrar: relatar experiències presents i passades.</p> <p>Raonar: raonament lògic, argumentacions.</p> <p>Predir i anticipar: possibilitats, causes i conseqüències</p> <p>Projectar: Les experiències dels altres i les pròpies</p> <p>Imaginar: construcció d'escenes, situacions o converses imaginàries. (representacions simbòliques)</p>	<p>Informar</p> <p>Obtenir informació</p> <p>Regular l'acció</p> <p>Gestió de la comunicació</p> <p>Metalingüística</p>

GRAELLA 5: FUNCIONS DEL LENGUATGE

Els components afectius i psicosocials

Tant des de l'àmbit educatiu com des de la salut mental prenen progressivament més importància els coneixements entorn al paper que els afectes i la intel·ligència emocional tenen en el desenvolupament personal, en els processos d'aprenentatge i d'adaptació social. En l'apartat de Salut Mental desenvolupem més àmpliament l'origen, evolució i funció de les emocions, en tant que en aquest apartat és descriuen alguns dels components socioafectius bàsics en el treball educatiu i terapèutic amb alumnat que presenta necessitats educatives especials associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta (NEEATPC):

Els següents components afectius, relacionals i psicosocials del desenvolupament i de l'aprenentatge que *segons Rogers* estan presents en tots els processos d'ensenyament / aprenentatge:

⁵² Us del llenguatge i estratègies de suport. O.cit. pàgines 91-92.

- Procés **d'autoconstrucció en la interacció social**, tal com hem descrit el procés educatiu és un procés social dual i dinàmic de construcció personal i de socialització en el que **conèixer el per què** es fa l'activitat educativa **genera sentiments d'autocompetència** i a l'inrevés no conèixer-ho genera sentiments de desorientació o d'incompetència.
- L'atribució de sentit en l'aprenentatge escolar es relaciona amb la motivació, les expectatives, els interessos i el propi **autoconcepte** entès com la representació avaluativa de nosaltres mateixos en relació al propi aprenentatge i a les opinions i actituds que ens retornen de nosaltres les persones significatives.(professorat, companys, família,...)

Entenem la intel·ligència emocional com la capacitat de reconèixer les emocions i els sentiments propis i aliens, així com la capacitat de conduir les relacions que tenim amb nosaltres mateixos i amb els altres, en la línia de Goleman ⁵³(1996) que anomenà així a un conjunt d'habilitats entre les que destaquen:

- L'**autocontrol**, l'**entusiasme**, la **perseverància** i la **capacitat de motivar-se** a un mateix. Considerades com habilitats, es poden ensenyar a l'escola, i el seu desenvolupament dóna lloc a l'oportunitat d'obtenir el màxim rendiment al potencial intel·lectual i personal a l'alumnat.

Igualment podem constatar que les emocions i els afectes tenen un paper decisiu en les nostres accions, aquestes depenen tant o més dels nostres sentiments que dels nostres pensaments. La ment emocional i racional operen en estreta col·laboració entrelaçant les distintes formes de coneixement per a guiar-nos (adequadament o no) en la nostra vida i per tant també en els moments d'ensenyament/aprenentatge.

Segons Marina⁵⁴(1996) els sentiments modifiquen el pensament, l'acció i l'entorn, l'acció modifica el pensament, els sentiments i l'entorn, l'entorn influeix en els pensaments, els sentiments i l'acció, els pensaments influeixen en el sentiment, l'acció i l'entorn. I tots plegats, en interacció modifiquen o modulen l'aprenentatge i aquest l'estructura cerebral, la personalitat i l'actitud davant la vida. **Com es pot veure hi ha molt a aprofundir.**

Els sentiments són representacions mentals de les emocions i els instruments dels quals disposem per a la relació afectiva, serveixen segons del Pino (2000)⁵⁵, per la **vinculació amb els altres, l'organització dels valors i l'adaptació al medi.**

De manera que en l'**autorregulació del comportament intervenen** tots els elements descrits i especialment els següents:

- **Ansietat i expectatives de control:** els nivells mitjans d'ansietat són els més positius per l'aprenentatge, ja que molta ansietat no permet actuar satisfactòriament i molt baix nivell d'ansietat genera actituds de poca motivació o desinterès.
- **Atribució i expectatives segons la causalitat interna o externa és el** lloc de control subjectiu de perquè i com m'implico en les propostes que em fan o en les actuacions que he de fer; les faig per mi mateix perquè m'interessa o perquè considero que ho puc fer

⁵³ GOLEMAN, D. Inteligencia emocional 1996. Barcelona. Kairós

⁵⁴ MARINA, J.A. El laberinto sentimental. 1996. Barcelona . Anagrama

⁵⁵ CASTILLA DEL PINO. Teoría de los sentimientos (2000) Barcelona Tusquets Editores . Ensayo Aprender emociones / vivint aprenentatges

bé, o quan ho faig per agradar als altres, generalment l'expectativa d'autosuficiència, sentiment o percepció de competència genera millor disposició a l'aprenentatge.

- **Autoconcepte:** és el conjunt de representacions, imatges, judicis, conceptes que les persones tenen sobre si mateixos, en relació als diferents rols que desenvolupen i als valors socials respecte a cadascun dels seus rols, com fill-a, germà, alumne, amic,...
- **Autoestima és l'avaluació afectiva del jo** que conté la percepció del que arribarà a ser:
 - ✓ El jo que aspira a ser
 - ✓ El jo que hauria de ser
 - ✓ El jo que té por ser

Vist el paper que juguen les emocions i els afectes, ha quedat bastant palès que quan les persones aprenen ho fan amb la participació integral de tots els seus "components" tant biològics, com psicològics i socials. Així totes les característiques personals s'han d'entendre en interacció dinàmica, circular amb les situacions socials o interpersonals.

Fonts d'Aprenentatge de Risc

Des de la teoria de l'aprenentatge social i de la psicologia dinàmica s'aporten elements per descriure com algunes experiències vitals d'aprenentatge per les seves característiques, poden constituir **risc i vulnerabilitat** en els nens i les nenes. A aquestes experiències que constitueixen factors desencadenants i/o moduladors de patologia mental i/o de l'evolució més severa d'aquesta, les anomenem fonts d'aprenentatge patogènic.

L'aprenentatge de comportaments i actituds estan lligats als ensenyaments familiars, no tant a aquells ensenyaments explícits sinó a esdeveniments i incidents casuals i aleatoris als quals els nens i les nenes estan exposats en les activitats diàries i en els models, gratificacions o càstigs que els pares els hi proporcionen de manera espontània i sovint capritxosa .

Algunes d'aquestes condicions **no faciliten el desenvolupament de comportaments ajustats, o protectors**, sinó que reforcen estils de comportament que són perjudicials pels nens quan els generalitzen en altres contextos.

Els nens "adopten" els fonaments de com pensen, parlen, temen, estimem, resolen problemes, es relacionen les persones entre si, les seves aversions, les ansietats, les actituds, els valors i els estils de comunicació, en les relacions habituals amb els seus pares, germans i altres persones significatives.

Els nens i nenes imiten i reflexen aquests comportaments complexos encara que no compreguin el seu significat i sense que els pares tinguin intenció de transmetre'ls. Així els infants experimenten diferents tipus de percepcions, actituds, valors, comportaments o sentiments i van adquirint les idees i models dels diferents components familiars de forma sobreposada i mesclada. La forma psicològica, patogènica o no, que adopti reflexarà una complexa **interacció de combinació d'experiències i d'altres factors moduladors**.

D'entre els **esdeveniments de risc** que poden ser **potencialment patològics**, destaquem, aquells:

- **Fets que provoquen una ansietat excessiva**, bé per demandes que superen les capacitats del nen o jove o bé, perquè disminueixen els sentiments de seguretat i benestar. La persistència de fets emocionalment perturbadors provoquen reaccions d'afrontament que poden portar a l'aprenentatge d'estratègies defensives generalitzades.
- **Estats emocionalment neutres** que porten a l'aprenentatge de comportaments desadaptatius a l'ensenyar o reforçar estils de comportament inadequats quan aquests es generalitzen a situacions diferents a en les que s'han adquirit.
- La insuficiència d'experiències per l'aprenentatge d'un comportament adaptatiu. La infraestimulació o la mínima experiència social. La falta d'habilitats i capacitats per controlar l'entorn és una forma de subaprenentatge que pot esdevenir patològic.

Aquests esdeveniments es poden viure de maneres diverses, els següents tipus d'experiències de risc influeixen significativament en el desenvolupament de l'alumnat:

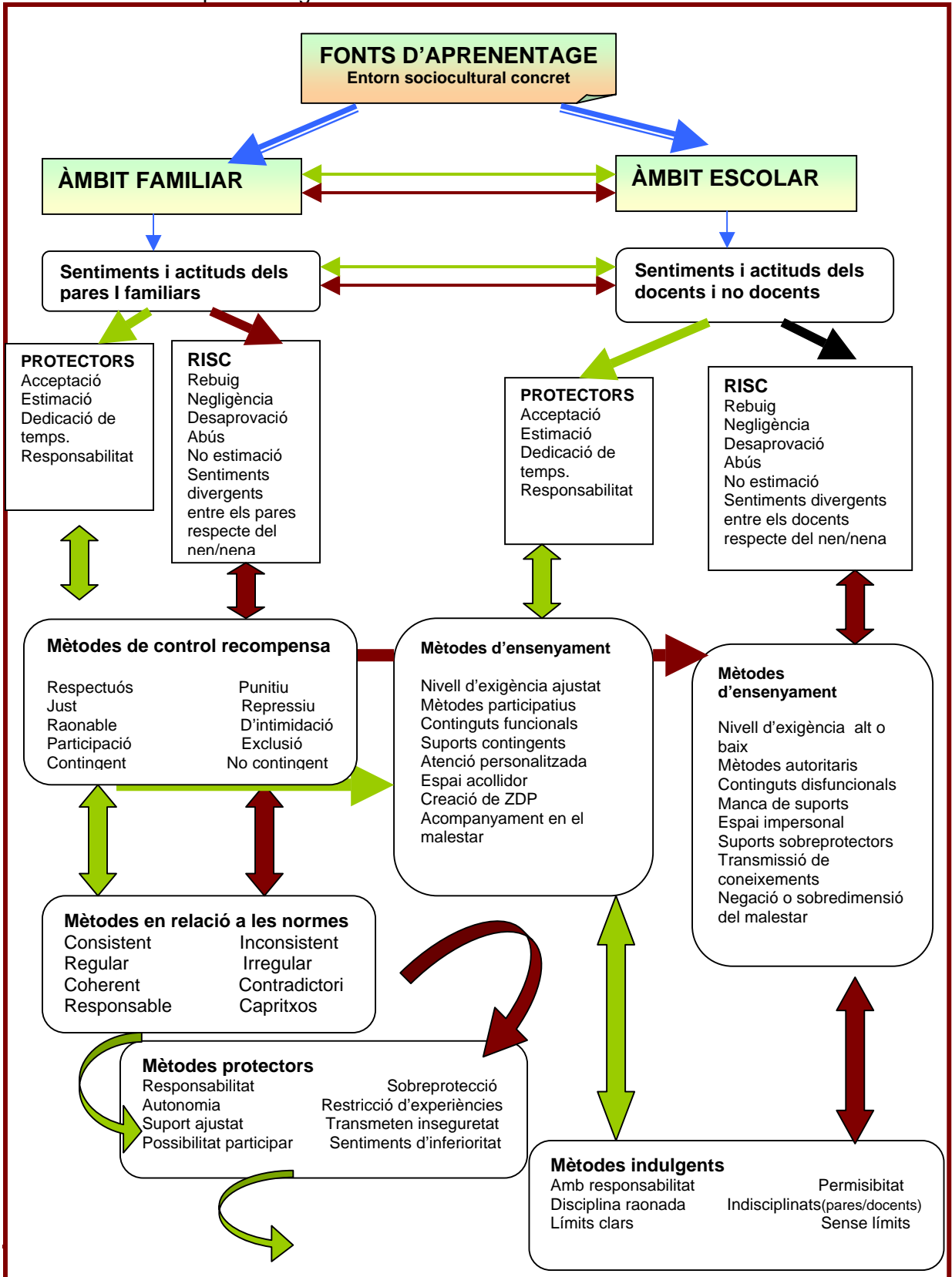
- **Experiències resistents i penetrants:** que influeixen durant una llarga seqüència del temps de desenvolupament.
- **Experiències traumàtiques:** condicions adverses relativament breus que exerceixen una influència profunda en el desenvolupament.

Tot seguit descrivim alguns criteris o categories per analitzar les experiències potencialment patològiques :

- **Sentiments i actituds dels pares:** els sentiments d'acceptació o refús dels pares: abús, desaprovació, negligència, desafiliació i desafectació paterna, així els nens exposats durant els primers anys a uns pares que no els desitjaven, o que són problemàtics, estableixen un sentiment profund i penetrant d'aïllament en un món hostil. El refús pot provocar dany permanent en els nens però també el provoquen actituds de seducció, explotació i decepció. **El sentiment de no ser estimat** és el que té un efecte més penetrant i frustrant. (Veure l'anàlisi del cas Pol, estudiat en aquesta recerca que il·lustra dolorosament aquest tipus d'experiències)
- **Els sentiments i les actituds** del pare i la mare no tenen perquè ser sempre coincidents, els nens incorporen els models diferents, mantenint-los com formes separades d'experiència o fent una combinació o síntesis d'aquestes. En alguns casos els nens presenten actituds i sentiments sobre si mateixos dividits o escindits que reflexen en part les relacions divergents amb els pares o altres familiars.
- **Mètodes de control** del comportament que utilitzen els pares:
 - **Mètodes punitius**, repressius que intimiden o ridiculitzen als fills per a controlar el seu comportament o pensament, poden posar les bases per a diferents patrons desadaptatius: d'obediència i prudència; d'evitació i aïllament social; de comportament hostil, o d'agressivitat i rebel·lia.

- **Mètodes de recompensa contingent:** quan els pares esperen que el fill faci quelcom abans de donar un estímul o recompensa. De manera que els nens poden presentar una necessitat insaciable de ser aprovats socialment. Acostumen a ser nens o nenes socialment afables.
- **Mètodes inconsistents:** irregulars, contradictoris o capritxosos de inconsistència extrema en les seves normes i expectatives i una extrema impredictibilitat en l'aplicació de recompenses i càstigs. Per evitar l'ansietat de les reaccions imprevisibles el nen o jove "s'immobilitza" i es mostra reservat o reservada per protegir-se o bé actua amb ambivalència i vacil·lació.
- **Mètodes protectors** alguns pares restringeixen tant les experiències a les que exposen als seus fills que aquests no poden aprendre els fonaments bàsics dels comportaments autònoms. Les mares sobreprotectores no només frenen el creixement normal sinó que també transmeten un sentiment d'inferioritat i vulnerabilitat. Quan són conscients de la seva inadequació constaten que són dèbils, ineptes i dependent dels altres.
- **Mètodes indulgents:** pares clarament permissius o indisciplinats que no controlen als seus fills per la seva falta de responsabilitat i disciplina. Sense límits i sense guies els nens i nenes creixen mostrant comportaments desconsiderats i sovint tirànics. Si funcionen així durant llarg períodes de temps tendeixen a ser nens explotadors, no cooperatius, i agressius antisocialment. Si no troben mesures de límits en altres entorns mantenen els seus hàbits i poden convertir-se en membres irresponsables de la societat.

Graella 6: Fonts d'aprenentatge



Generalment és pensa que moltes psicopatologies provenen d'una única experiència fortament traumàtica. Tot i la primacia que tenen les experiències duradores i intenses en la definició dels patrons patològics, hi ha esdeveniments especialment dolorosos que poden alterar l'equilibri de l'individu i generar actituds persistents, difícilment superables, especialment en els nens o nenes poc preparats o amb falta d'experiència prèvia per a moderar els seus efectes.

L'actitud que pot aprendre un nen/nena com reacció a un fet traumàtic pot fixar-se i matisar els esdeveniments posteriors del mateix tipus. En alguns casos aquestes experiències poden donar lloc a un seguit de reaccions i fets que poden establir inclinacions patològiques profundes.

Els efectes apresos en els esdeveniments traumàtics perduren perquè:

- En les respostes a situacions d'ansietat o malestar significatives **es produeix un elevat nivell d'activació neuronal**. De manera que moltes i diverses associacions neuronals s'activen i connecten amb el succés, en la mida que sigui més alt el nivell d'implicació neural, més profund i penetrant serà el contingut après.
- En la resposta al fet traumàtic augmenta l'estrès, el que comporta una **disminució de les capacitats de fer discriminacions adequades** de l'entorn, de forma que les persones traumatitzades generalitzen la seva reacció emocional a diversos objectes i persones que associen incidentalment amb el fet traumàtic. Es generen temors, que en altres contextos i moments, són aparentment il·lògics per la dificultat d'indicar la connexió amb l'esdeveniment traumàtic, el que dificulta el seu anàlisi racional i la seva superació.

Els psicòlegs de totes les tendències assumeixen que el context particular i les experiències primerenques són rellevants per a determinar la personalitat. La combinació de factors i la seqüència dels esdeveniments implicats en la producció de patologia són molt complexes i difícils d'esbrinar. Es requereixen estudis rigorosos per la investigació dels orígens psicogènics de la patologia de la personalitat. A falta d'estudis específics actualment es poden plantejar algunes **contradiccions**:

- Hi ha dades que demostren que no hi ha grans diferències en les experiències negatives de la infància entre homes normals i pacients psiquiàtrics. (Millon op.cit. pàg 126).
- Així, alguns adults que durant la infància han estat educats en ambients igualment devastadors, alguns no només sobreviuen sinó que prosperen com els casos estudiats per diversos autors citats per definir el concepte de resiliència. Mentre que d'altres adults en condicions "ideals" es deterioren i presenten patrons psicopatològics greus.

Els abusos a la infància i l'adolescència

Dins del que podem considerar aprenentatges de risc i/o experiències traumàtiques volem donar especial rellevància, pel patiment que comporten i pels seus efectes posteriors, al maltracte i abusos en la infància i adolescència.

Sota aquests conceptes és troba un gran ventall de conductes que seguint Palacios J⁵⁶ (2002) definim com "tota acció o omissió no accidental que impedeix o posa en perill la seguretat dels menors de 18 anys i la satisfacció de les seves necessitats físiques i psicològiques bàsiques".

⁵⁶ Escuela y maltrato infantil "Concepto, incidencia y accion desde la escuela". Jesús Palacios. Cuadernos de Pedagogia. Núm: 310 pàg. 46-50.

Generalment el maltracte i/o l'abús infantil es produeix en l'àmbit privat i es desconeix en altres àmbits, fins que no és molt evident ja que el nen/nena ho amaga per por, vergonya o per les amenaces del maltractador. Podem considerar els següents tipus de maltractes o abusos:

- **Abús físic:** les conductes d'abús físic vers un o una menor que poden anar des de la pallissa ocasional fins a l'agressió continuada (síndrome del nen maltractat); l'adult pessiga, sacseja, colpeja, mossega, pega, llença, dona cops de peus, bufetades, crema, asfixia,... al nen o nena. L'abús físic pot ser visible en blaus a la pell, ossos trencats, cremades, danys cerebrals,...
- **Abús mental o psíquic:** consisteix en renyar, insultar, condemnar, trobar errors, amenaçar, espantar, oprimir, confinar o tancar als nens i nenes, també pot consistir en ridiculitzar als nens davant dels seus companys, denigrar completament els seus èxits, carregar-lo amb moltes exigències,...L'abús psíquic és el menys fàcil de reconèixer tot i així és reconeix en nens o nenes que tenen molta por, ansietats, que són agressius, retrets, neguitosos, cruels, maliciosos, malintencionats, brutals o insensibles als altres.
- **Abús passiu per abandonament:** el fet de no proporcionar als nens o nenes l'amor que necessiten, l'atenció, l'afecte, el menjar adequat, el refugi o la roba. Consisteix també en aïllar, excloure, ignorar als nens dels que l'adult és responsable, no estar mai disponible pel nen, mostrar-se indiferent a allò que fa, escolta o veu... permetre que els nens vegin la TV o estiguin al carrer a altes hores de la nit, o que puguin fer activitats perilloses. Els nens que pateixen abusos passius, pot ser que mai aprenguin a adonar-se dels seus potencials i que no aprofitin mai les possibilitats que els ofereixi la vida. Poden convertir-se més fàcilment en víctimes de les contingències de la vida, o poden estar abocats a relacions explotadores de dependència emocional com resultat de la necessitat d'amor i afecte que mai van experimentar en la seva infància.
- **Abús actiu per utilització:** consisteix en utilitzar al nen per la mendicitat de forma habitual o esporàdica. Promoure pautes de conducta antisocial o desviada, en situacions de furts i robatoris, la sexualitat, el tràfic i/o el consum de drogues. L'explotació laboral per l'obtenció de benefici econòmic, es fan realitzar al nen o nena amb caràcter obligatori activitats que han de ser desenvolupades per adults i que interfereixen en les activitats i els horaris educatius d'aquests.
- **Abús sexual:** en les situacions en que el nen o nena menor de 18 anys és utilitzat per l'obtenció de plaer sexual d'una persona adulta i/o en situació de superioritat. En funció de l'edat, del tipus d'abusos i de si es produeix dany físic o violència poden aparèixer trastorns somàtics, angoixa, depressions i ansietat. Poden aparèixer conductes de provocació i de risc, dificultats de adaptació i conflictitat a l'adolescència. Els nens nenes o joves que han patit o pateixen abusos sexuals poden presentar trastorns en la percepció de la seva imatge corporal o trastorns de l'alimentació. Apareixen motivacions i preocupacions per temes no adequats a la seva edat.

Com detectar el maltracte i l'abús infantil ?

Tot i que l'escola és un espai privilegiat com observatori de comportament de nens i nenes, a vegades és també l'espai refugi on l'alumnat pot explicar allò que li passa. Sovint la detecció de maltractes o abusos és un procés molt complicat i dolorós, per l'entramat de sentiments contradictoris que es desvetllen en els professionals de

l'educació i /o per la por a fer més mal al nen i / o a la família, especialment quan no hi ha indicadors molt clars.

Per a detectar els abusos convé tenir presents alguns indicadors que ajuden a posar l'alarma i faciliten orientacions per l'observació i actuacions davant en els diferents tipus de maltractes i abusos en infants i adolescents.

Per l'elevada incidència en el desencadenament de trastorns del comportament, i per ser un factor de gravetat en l'evolució dels trastorns de la personalitat que afecten de forma notable al procés educatiu i al projecte de vida dels alumnes, cal considerar els diversos estudis i els indicadors específics per l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat que ens ocupa.

L'ABÚS I MALTRACTE INFANTIL

TIPUS D'ABUSOS	DESCRIPCIÓ	INDICADORS
Abús físic	Acció voluntària de l'adult (o d'un altre nen en situació de superioritat) que provoca dany físic o malaltia. Pot anar des de la pallissa ocasional fins a l'agressió continuada.	L'abús físic pot ser visible en blaus a la pell, ossos trencats, cremades, talls, lesions internes, danys cerebrals,... Allunyar-se o evitar el contacte corporal. Reacció hipervigilant en les interaccions.
Abús mental o psíquic	No es tenen en consideració les necessitats emocionals d'afecte, estimació, autoestima dels nens especialment en les relacions interpersonals consisteix en accions de renyar, insultar, condemnar, trobar errors, amenaçar, espantar, oprimir, confinar o tancar als nens, també pot consistir en ridiculitzar als nens davant dels seus companys, denigrar completament els seus èxits, carregar-lo amb moltes exigències	L'abús psíquic és el menys fàcil de reconèixer tot i així és reconeix en nens que tenen molta por, ansietats, que són agressius, retrets, neguitosos, cruels, maliciosos, malintencionats, brutals o insensibles als altres.
Abús passiu per abandonament	No proporcionar als nens l'amor que necessiten, l'atenció, l'afecte, el menjar adequat, el refugi o la roba. Consisteix també en aïllar, excloure, ignorar als nens dels que l'adult és responsable, no estar mai disponible pel nen, mostrar-se indiferent a allò que fa, escolta o veu... permetre que els nens vegin la TV o estiguin al carrer a altes hores de la nit, o que puguin fer activitats perilloses. Els nens que pateixen abusos passius, pot ser que mai aprenguin a adonar-se dels seus potencials i que no aprofitin mai les possibilitats que els ofereixi la vida. Poden convertir-se més fàcilment en víctimes de les contingències de la vida.	Manca d'higiene, portar roba i calçat inadequat al temps i/o a la mida. Necessitats mèdiques no ateses, repetits accidents domèstics per manca de vigilància. Es menyspreen, mostren baixa autoestima. Poden presentar trastorns alimentaris. Poden presentar hàbits irregulars de son i dormir-se a classe. Estableixen relacions de dependència amb els companys o adults. Poden fer actuacions induïdes per altres, o estar abocats a relacions explotadores de dependència emocional com a resultat de la necessitat d'amor i afecte que mai van experimentar en la seva infància.
Abús actiu per utilització: (mendicitat, corrupció, explotació laboral,...)	Consisteix en utilitzar al nen per la mendicitat de forma habitual o esporàdica. Promoure pautes de conducta antisocial o desviada, en situacions de furt i robatoris, la sexualitat, el tràfic i/o el consum de drogues. L'explotació laboral per l'obtenció de benefici econòmic, es fa fer als nens amb caràcter obligatori activitats que han de ser desenvolupades per adults i que interfereixen en les activitats i els horaris educatius dels nens.	Demandar caritat, sol o en companyia d'altres. Utilitzar al nen en activitats delictives. Portar objectes cars, tenir dependència de les drogues, somnolència, cansanci, esgotament,... Absentisme escolar per interessos de l'adult (cura, companyia,...) Motivacions per temes no adequats a la seva edat.
Abús sexual	En les situacions en que el nen-nena menor de 18 anys és utilitzat per l'obtenció de plaer sexual d'una persona adulta i/o en situació de superioritat. En general les nenes pateixen més casos de violència. Si no es pot parlar i tractar poden aparèixer seqüeles que perdurin tota la vida com: sentiments de culpa, distorsió de la imatge corporal, inseguretat en si mateix-a i en els altres. Motivacions i preocupacions per temes no adequats a la seva edat.	Dificultats fisiològiques al caminar, seure o infeccions ginecològiques repetides. En funció de l'edat, del tipus d'abusos i de si es produeix dany físic o violència poden aparèixer trastorns somàtics, angoixa, depressions i ansietat. Conductes de provocació i de risc. Dificultats de adaptació i conflictitat a l'adolescència. Comportament temerari. Trastorns en la percepció de la imatge corporal, trastorns de l'alimentació.
Maltracte institucional	Quan menors que viuen en centres, tutelats per les administracions o centres d'organitzacions que els atenen, es poden produir situacions per acció o omisió no respectin els drets bàsics de protecció, cura i potenciació del seu desenvolupament personal.	En el centre o institució on el nen es troba (escola, hospital, centre de protecció de menors,... s'exerceix una autoritat rígida i no es tenen en compte les seves característiques i necessitats evolutives i personals.

GRAELLA 8: Indicadors de maltracte infantil

Les experiències protectores: La resiliència

En si mateix el malestar emocional és un senyal biològic, que només adquireix significat en el context cultural i en la història personal de qui ho viu. Quan atribuïm sentit a un esdeveniment dolorós, modifiquem el que experimentem.

Sovint es detecta que el desencadenant d'un trastorn de la relació, la conducta o la personalitat, es desenvolupa per alumnat que està ferit emocionalment, ens referim als que han patit o pateixen situacions d'abandó, carències afectives, maltractaments o abusos.

Tot i així alguns dels alumnes que han patit violència o traumes han pogut superar-los psicològicament i personal, han pogut generar resiliència. Entenem com sosté Cyrulnik⁵⁷(2002), que la fi del maltractament o la carència, no és la fi del problema ja que **els traumes colpegen dues vegades**: la primera en la **vivència real**, provocant el patiment, posteriorment la segona en la seva **representació mental** que dona pas al patiment del sentiment de la humiliació o abandó.

Es destaca el paper rellevant de les pròpies percepcions dels fets traumàtics i de la seva representació mental.

De manera que per guarir un trauma cal primer curar el primer cop amb un treball de cicatrització del cos i la memòria. Però per atenuar el patiment emocional, que aquest comporta, **cal canviar la idea**, canviar la representació del fet i la seva escenificació davant els altres.

La representació del passat és una producció del present. Les representació d'allò real són interpretacions de fets o situacions certes però que estan **reorganitzades**.

De manera que persones amb històries personals, desenvolupament de personalitat diferents, davant d'un mateix fet donen respostes i elaboren representacions mentals molt diverses.

Autors com (Cyrulnik, B 2002; Vanistendael, S; Leconte.L 2002) treballen el concepte de resiliència i les condicions necessàries per tal que aquesta resistència psicològica es produeixi. Estudien aquests conceptes a partir del seguiment de casos que després de viure experiències molt traumàtiques les han pogut superar.

Defineixen **la resiliència com la capacitat de resistència** al patiment de les ferides psicològiques i de l'impuls de reparació psíquica que sorgeix d'aquesta resistència **en una situació de suport social**.

Per tant no s'entén només com la capacitat de resistència a l'adversitat, sinó també com una dinàmica de funcionament existencial, com la ferma voluntat de sortir-se'n de les situacions difícils i de construir-se una vida millor.

Fent un símil amb la física la resiliència seria tant el marge de tolerància del sistema (la persona), com l'índex de resistència al patiment, **la capacitat de resistir** les ferides psicològiques i **l'impuls de reparació psíquica** que neix d'aquesta resistència en una situació de **suport social**.

Considerant que hi ha una base biològica anomenada línia natural de desenvolupament per Vygotsky, temperament per Cyrulnik i per Kernberg, definits com les tendències per

⁵⁷ CYRULNIK, B. Los patitos feos. 2002 Barcelona Gedisa editorial
Aprendre emocions / vivint aprenentatges

desenvolupar la personalitat, com una força vital o una manera de construir-se en un entorn social o ecològic, quelcom més que un tret innat ja que els fets, els objectes, els comportaments i les paraules adquireixen significat en cada context concret .

Algunes de les condicions per a dur a terme qualsevol forma de resiliència :

- Adquisició de **RECURSOS INTERNES** generats en les interaccions primerenques posen en marxa les guies de desenvolupament personal (més o menys solides)
- L'estructura de l'agressió física o psicològica expliquen la ferida, o la carència, però és la **SIGNIFICACIÓ** en la seva història personal i en el seu context familiar i social el que explica els efectes, el que provoca el trauma.
- La possibilitat de retornar al lloc dels afectes, les activitats i les paraules de l'entorn social és el que ofereix les **GUIES** de resiliència que permeten prosseguir un desenvolupament alterat per la ferida o la carència.

Per estudiar la resiliència els diferents autors B. Cyrulnik, S. Vanistendael⁵⁸ (2002), consideren que es necessita molt de temps, parlen del cicle de vida. Estudiar la resiliència vol dir intentar comprendre no només les vivències traumàtiques sinó també quins són els factors que permeten que un tipus de desenvolupament es reiniciï.

Parteixen de la concepció de que les persones només poden desenvolupar-se en estreta relació amb els altres. Aspecte que Vygotsky anomena intersubjectivitat i que descriu la necessitat de suport social per al desenvolupament de les capacitats psicològiques superiors. I que la psicologia dinàmica anomena, vincle afectiu i relacions objectals si mateix-els altres.

Els aprenentatges primerencs

En general diferents autors consultats ⁵⁹(Freud, A; Klein. M; Bion, Vygotsky, Stern, Darwin, Cyrulnik, Millon,T; Acarin, N; ...) des de diversos marcs teòrics coincideixen en que les experiències primerenques estan molt implicades en la determinació dels patrons de comportament al llarg de la vida.

En condicions de continuïtat les experiències primerenques ofereixen als nens oportunitats per a familiaritzar-se amb sensibilitats i comportaments que els faciliten funcionar de manera adequada en els seus entorns, diferenciant els components gratificants i els perillosos, aprenent els comportaments, valors, creences, hàbits dels pares, competències que esdevenen útils per l'adaptació si aquest continua en el mateix entorn. Aquesta continuïtat funcionava bé en els joves del passat perquè els patrons de vida adulta estaven ben acomodats en la infància.

En l'últim segle i com conseqüència dels canvis radicals produïts en els diferents àmbits han obert un tall entre la família del passat i la present i els valors i hàbits socials com s'ha exposat àmpliament en el primer apartat d'aquest estudi. De manera que la ruptura entre allò que es pot aprendre a la infantesa i allò al que s'haurà d'enfrontar el l'edat adulta explica en part moltes dificultats de personalitat que es detecten actualment.

⁵⁸ VANISTENDAEL, S I LECOMTE, L. La Felicidad es posible. 2002 Barcelona. Gedisa Editorial

⁵⁹ STERN, D. La primera relación madre-hijo 1978. Madrid Editorial Morata . serie Bruner núm. 1
Aprender emociones / vivint aprenentatges 55

En els últims anys els aprenentatges de la infància acostumen a ser poc aplicables en l'entorn social dels adults, tot i així influeixen de manera significativa en els seus comportaments posteriors.⁶⁰

En aquesta vinculació educativa hi són presents inconscientment o conscient aspectes, cognitius, afectius i relacionals, un d'aquests aspectes d'especial importància és la confiança. Luhmann. N (1996) parla de **la confiança** com un fet social necessari relacionat amb la identitat i les expectatives. La confiança es dona dins d'un marc d'interacció influït tant per la personalitat com pel sistema social.

Defineix la confiança com una actitud que ha d'aprendre's i que **no és ni objectiva ni subjectiva**, la confiança s'ha d'aprendre a la família i en els sistemes socials. En primer lloc s'ha d'aprendre en la família ja que constitueix part de la funció de socialització d'aquesta i posteriorment en els sistemes socials, és l'aprenentatge de com confiar no només la confiança per si mateixa.

El procés d'aprenentatge està també mediat per les experiències del que aprèn amb si mateix i és controlat per la identitat del desenvolupament propi, també aprèn, del que aprèn.

"L'experiència⁶¹ de la vida diària ens diu que la gent, igual que els sistemes socials, estan més disposats a la confiança si tenen **seguretat interior**, si tenen algun tipus de confiança en si mateixos, aquesta els habilita per anticipar possibles desil·lusions de la confiança amb serenitat"... en aquest sentit l'autor cita a Hauke. H (1956) " la confiança en si mateix és la base de la veritable confiança... D'altra banda, tanmateix, es pot afirmar que la confiança en si mateix només pot aprendre's quan un és objecte de la confiança d'altres."

Així les expectatives insegures s'aprenen molt més fermament i són més estables psicològicament que les expectatives segures, aquestes últimes en general és destrueixen en la primera desil·lusió.

Cal insistir en que els comportaments que s'aprenen en la infància i persisteixen en l'edat adulta donen lloc al que la psicoanàlisi denomina transferència, alguns d'aquests aprenentatges, són el fonament de molts problemes que posteriorment poden evolucionar i esdevenir trastorns de la personalitat.

En aquesta línia Ainsworth, M i altres (1978) i Cyrulnik, B (2002) descriuen els següents tipus de relació en segons sigui el **vincle afectiu**⁶² establert **mare/fill** i la seva influència en l'estil de relació del nen/nena amb l'entorn:

- **Protector:** en aquest tipus de relació el fill o filla obté seguretat i aquesta li facilita l'exploració de l'entorn i el fet de poder compartir l'alegria al retornar amb la mare. Aquest tipus de relació és produeix aproximadament en el 65% dels casos.

⁶⁰ Els aprenentatges com a processos de comunicació contenen elements d'informació digitals (el contingut curricular concret) i alhora el contingut analògic o elements de comunicació no verbal que defineixen de forma continuada de la relació (la vinculació educativa) aquesta segona, marca sovint el sentit dels aprenentatges i la seva posterior influència en el comportament per la seva generalització o transferència a d'altres situacions.

⁶¹ LUHMANN. N . Confianza (1996) Barcelona Anthropos

⁶² La teoria del vincle afectiu desenvolupada per Bowlby parteix de la necessitat humana universal de formar intensos vincles afectius amb altres persones.

- **D'evitació:** en presència de la mare el nen/nena juga i explora el seu voltant, però no ho comparteix amb ella, quan la mare no hi és, és mostra poc consolable en la separació. Aquest tipus de relació s'observa en el 20 % dels casos.
- **Ambivalent:** el fill/filla mostra poca disposició a l'exploració del seu entorn, quan desapareix la mare és molt difícil de consolar. Aquest tipus de relació s'observa en el 15% dels casos.
- **Desorganitzat:** són fills/filles que no saben utilitzar a la mare com a element de seguretat ni quan és present ni quan torna després d'una breu separació.

L'observació del tipus de relació, l'estil de relació mare/fill i les possibilitats d'explorar l'entorn i com aquests poden compartir les seves vivències, són de capdal importància i es poden realitzar de forma privilegiada a l'inici de l'escolaritat a l'etapa infantil.

Constitueixen alhora uns indicadors de risc, vulnerabilitat o potencialitat molt predictius quant a l'estil i disposició ver l'aprenentatge, el desig per descobrir l'entorn, i per la vinculació emocional que es posa en marxa en aquest procés de compartir allò que veu, viu, sent o pensa el nen amb les persones significatives.

Aquests indicadors esdevenen potents elements educatius per aportar models o potenciar la tendència a establir relacions protectores tant a la família com a l'escola.

Els aprenentatges primerencs per tant hi són a la base del desenvolupament posterior i són especialment significatius actualment, donat que en la nostra societat poques constants es mantenen, els valors i els hàbits estan en conflicte, els estils d'interacció humana d'avui segurament canviaran demà, i de forma progressiva s'observa l'augment o l'aparició d'un nou estil de personalitat desestructurat i canviant els, anomenats, trastorns límit.

En els adults amb trastorn límit de personalitat es troba un reflex dels hàbits i creences contradictòries i canviant de la societat contemporània. Aquest patró d'adaptació de la infància fa que algunes de les persones tinguin dificultats o no siguin capaces de trobar "el centre" de si mateixes.

Aquestes persones han après a no demostrar consistència i continuïtat en els seus sentiments, pensaments o comportaments, ni tampoc en la forma de relacionar-se amb els altres. Així els patrons culturals inestables i contradictoris, sediments i efectes de les discontinuïtats de l'experiència és valoren com un dels factors clau en la gènesi de la personalitat límit .

A les experiències primerenques diferents autors els hi atribueixen un status diferent que a la resta d'experiències per la freqüència i la preeminència posterior d'aquestes, ja que els esdeveniments que es produeixen primer o més sovint es connecten amb els posteriors i per tant està justificat que se'ls atribueixi aquest impacte especial.

La significació de l'experiència primerenca no depèn tant de la intensitat del seu efecte sinó de la durabilitat i la persistència, és a dir de la seva continuïtat.

A més dels factors biològics hi ha processos psicològics que contribueixen a la continuïtat del comportament, aquests factors es poden agrupar en les següents categories descrites per Millon⁶³(op. citat): resistència a l'extinció, reforç social, autoprotectió.

⁶³ MILLON ,T op . citat. pàgina 129.

I. Resistència a l'extinció:

Els comportaments i actituds adquirits no necessàriament són fixos i permanents. Allò après pot modificar-se o canviar-se en situacions similars a les de l'aprenentatge inicial però que permetin nous aprenentatges.

Sinó es donen condicions per l'aprenentatge per contigüitat, és a dir noves situacions que interfereixen en els hàbits anteriors, aquests es mantindran sense canvis i perduraran en el temps. En aquest punt ens preguntem:

S'experimenten els esdeveniments de la infantesa de tal manera que siguin difícils de reproduir i per tant són resistents al canvi?

Per D.McClelland (1951) citat per Millon (1998) la resposta és si, i aporta les següents argumentacions, tot definint algunes de les característiques dels aprenentatges primerencs :

▪ **Aprenentatge presimbòlic:**

Durant els primers anys de vida, el sistema nerviós infantil encara no està madur de manera que percep el món amb impressions passatgeres, inarticulades i canviants ja que encara no és capaç d'identificar molts elements de la seva experiència. Tot allò que el nen o la nena aprèn de l'entorn a través dels sistemes perceptius i cognitius infantils no tornarà a experimentar-ho de la mateixa forma posteriorment ja que va desenvolupant la capacitat per discriminar, identificar i simbolitzar l'experiència.

Un cop que les percepcions prenen formes discriminatives simbòliques, no poden duplicar les experiències perceptivament presimbòliques, al deixar de percebre els fets com els van sentir inicialment no poden substituir les reaccions primerenques per les noves i aquests aprenentatges persistiran com a sentiments, actituds i expectatives que apareixen permanentment de forma difosa.

▪ **Aprenentatge aleatori**

Els infants encara no poden formar-se una imatge precisa del seu entorn perquè no tenen les capacitats necessàries per a discriminar les relacions lògiques entre els seus elements. El seu món d'objectes, persones i esdeveniments està connectat de manera aleatòria poc clara. Les associacions a l'atzar no poden duplicar-se quan el nen desenvolupa als 4 o 5 anys la capacitat pel pensament i la percepció lògica. Les associacions aleatòries no tenen sentit per ell i quan reacciona a un fet derivat de l'aprenentatge primerenc, no pot identificar allò pel qual està reaccionat i no pot trobar l'origen del seu problema.

▪ **Aprenentatge generalitzat**

Quan un nen nena comença a diferenciar els elements del seu món els agrupa en categories amples i poc definides. "Tots els animals de quatre potes són "gossets" Les reaccions apressades pels nens petits estan vinculades a una gamma més ampla d'objectes que els requerits per les seves experiències específiques.

L'aprenentatge generalitzat és més difícil de canviar perquè incorpora una gamma més ampla d'estímuls que la seva experiència posterior.

- Les 3 condicions **interconnectades** (aprenentatge presimbòlic, aleatori i generalitzat) expliquen la notable dificultat per reexperimentar els esdeveniments de la primera infantesa i oblidar els sentiments, els comportaments i les actituds per ells generades.

II. La influència social

Els patrons arrelats de personalitat es desenvolupen com a conseqüència de les experiències resistents generades en les relacions íntimes i subtils en la família propera. Es descriuen alguns aspectes de les relacions que reforcen allò que s'ha après i ho poden perpetuar:

- **Experiències repetitives**

Les activitats habituals dels nens acostumen a ser limitades i repetitives. L'exposició repetida a una gamma limitada d'activitats familiars i de mètodes d'ensenyament estableixen hàbits i expectatives que es graven profundament i a més eviten que els nens tinguin noves experiències bàsiques pel canvi.

De manera que els comportaments primerencs es mantenen tant per la seva permanència com perquè el conjunt limitat d'experiències que ha ajudat a formar-los continua durant molts anys.

- **Reforç recíproc**

Les respostes dels pares a les conductes primerenques dels nens accentuen aquests comportaments, apareix doncs, una interacció circular que intensifica el patró de reactivitat biològica inicial del nen. Qualsevol que sigui la base inicial, constitucional o apresada, algunes formes de comportament provoquen reaccions en els altres que indueixen a la repetició del mateix comportament. Per exemple els nens amb comportaments hostils, sovint obtenen respostes hostils .

- **Estereotips socials**

Els aspectes que predominen en el comportament primerenc d'un infant formen una impressió diferent en els altres. Un cop formada la primera impressió, les persones esperen que el nen/nena continuï comportant-se de la mateixa manera i al mateix temps elaboren una imatge fixa i simplificada.

Els estereotips tenen vida pròpia operen com un **sedàs a través del qual es perceben selectivament els comportaments** dels nens per a que acompleixin les característiques que se'ls han atribuït. Els nens que entren en aquest motlle experimenten una consistència en les reaccions dels altres que no poden reconèixer la varietat i complexitat de la conducta individual. Exposat repetidament a les mateixes actituds aquests nens no s'esforçaran per canviar. Fet que s'anomena efecte Pigmalión.

III. Autoperpetuació:

Tal com hem dit, les experiències primerenques que han estat significatives, encara que s'oblidin, els seus efectes es mantenen i deixen empremta tant a nivell neurològic per canvis neuroquímics, com psicològics pels records que perduren com estímuls interns.

De manera que esdevenen elements interioritzats que formen part de la constitució del subjecte. Així les situacions del present són vistes amb les ulleres del passat que emmarquen defineixen o distorsionen els esdeveniments actuals, en la línia amb el

passat. Es destaquen els següents processos de perpetuació de les experiències del passat al present:

- **Constricció protectora:**

Es posen en marxa un conjunt de mecanismes conscients i inconscients per tal de reprimir els records dels esdeveniments dolorosos del passat i evitar les experiències del present que puguin reactivar els records reprimits. Aquest fet redueix l'ansietat però alhora l'impedeix "desaprendre" els sentiments que l'aturen i/o aprendre noves maneres més constructives d'enfrontar-se a situacions potencialment estressants. Autolimitant de manera defensiva la participació en activitats.

- **Distorsió perceptiva i cognitiva:**

És descrita també com **sensibilització reactiva** per Cameron (1947)⁶⁴ les persones adquireixen un sistema per a **témer** expectatives, de manera que responen amb alerta a elements amenaçadors semblants a altres viscuts en el passat. Kelly (1955)⁶⁵ anomena constructes personals a **actituds cognitives anticipatòries** de les persones, com conseqüència no només dels fets amenaçadors sinó també de formes d'experiències passades, aquests constructes guien, classifiquen, codifiquen i avaluen les noves experiències a les que el subjecte està exposat.

De manera que un alumne que creu que "no se l'estimen com als altres", qualsevol correcció sense importància, la interpretarà com una confirmació de que a ell no se l'estimen com als altres. És particularment important destacar el **paper que els hàbits de llenguatge** tenen com descriptors de les percepcions de l'individu de manera que **les paraules que fem servir transformen les experiències** segons el seu significat. Whorf (1956)⁶⁶ així com Cyrulnik (2002)⁶⁷ descriu en els dos moments de formació del trauma, un primer moment el fet real (agressió, carència,...), en segon moment la seva representació, és la significació, les paraules que la persona i la societat poden posar el que explicarà la dimensió i els efectes del trauma o de les situacions conflictives quotidianes.

La importància de les expectatives, la sensibilització reactiva i els hàbits del llenguatge es troben en el fet de que **porten a la distorsió de la realitat objectiva**, de manera que una persona pertorbada pot transformar en un fet amenaçador el que altres persones haurien viscut com un fet positiu.

Això és de capdal importància per l'alumnat al qual es refereix aquest estudi donat que podem observar empitjorament progressiu del seu comportament en situacions de millora objectiva per exemple de la resposta educativa, ja que un cop iniciat el procés patològic de distorsió s'interpreten de forma errònia algunes experiències, sense importar allò positiu a que pot tenir accés objectivament, és percebut com causant del seu malestar. Aquest procés de distorsió perceptiva-cognitiva genera el seu propi impuls i provoca la seva perpetuació.

- **Generalització del comportament:**

Ens referim a la tendència de les persones a reaccionar als nous esdeveniments de la mateixa manera que ho van fer en situacions anteriors semblants. La transferència descrita per la psicologia dinàmica com la tendència a percebre i reaccionar als

⁶⁴ Citat per MILLON op. ct. Pàgina 132

⁶⁵ Citat per MILLON op. ct. Pàgina 132

⁶⁶ Citat per MILLON op. ct. Pàgina 133

⁶⁷ CYRULNIK, B. Los patitos feos. 2002 Barcelona Gedisa editorial

esdeveniments presents com es va fer en el passat. La transferència dels comportaments passats a situacions noves és necessària pel funcionament adequat ja que no podem avaluar cada situació nova sense una noció prèvia de com percebre i reaccionar al seu davant.

Quan es generalitzen comportaments inadequats veiem que aquests tenen efectes multiplicadors ja que generen reaccions en els altres que a més de perpetuar aquests comportaments agreugen les condicions en els que sorgeixen, pensem per exemple en l'alumnat amb dificultats en les relacions amb els companys als que s'adrecen de forma agressiva acaben sentint el refús de real del grup i per tant augmenten les condicions de malestar i la conducta agressiva en vers els altres.

En canvi en les situacions d'aprenentatge la generalització dels aprenentatges realitzats a altres situacions o contextos ens indica el grau d'aprenentatge i la significació i sentit ajustat d'aquests. El fet de transferir els aprenentatges de la situació escolar formal a les situacions informals de la vida quotidiana és un bon indicador de la funcionalitat i efectivitat d'aquests aprenentatges.

La generalització dels aprenentatges és alhora una de les fites del procés d'ensenyament / aprenentatge ja que és la manera de comprovar que la interiorització del contingut ha estat realitzada i ha produït desenvolupament o noves capacitats personals, en la direcció adequada.

▪ **Compulsió de repetició**

El procés de reproducció de condicions del passat que es perceben com a facilitadors per resoldre les noves situacions, en contraposició amb la constricció protectora de la que parlàvem anteriorment com evitació de situacions que no tenen esperança de resolució.

Freud es referia aquest procés com a la tendència de l'inconscient a la reconstrucció de fets negatius del passat per intentar la seva desactivació. La satisfacció parcial que poden aportar aquests comportaments fan que sovint es repeteixin comportaments poc saludables del passat.

3.2.2 Ecologia i sistemes en el desenvolupament

Ecologia del desenvolupament humà : família, escola, societat

Dins de la perspectiva ecològica, Bronfenbrenner⁶⁸ considera que el desenvolupament humà està ubicat en àmbits⁶⁹. De manera que per comprendre com és produïx el desenvolupament psicològic dels nens i les nenes és necessari observar la seva conducta en els àmbits o entorns naturals, quan s'estan relacionant amb els adults o amb d'altres nens, que els hi resulten familiars i observar les activitats, les interaccions i els rols que desenvolupen els participants, durant un temps suficient.

Afirma que les explicacions d'allò que fem, han de trobar-se en les interaccions de les **característiques de les persones i els seus ambients passats i presents**. Els efectes principals d'aquestes característiques de les persones estan en les interaccions de manera que si volem canviar una conducta hem de canviar els ambients i el tipus d'interacció en la que aquesta es produïx.

M Cole⁷⁰ suggereix que les propostes de Bronfenbrenner imposen una reorientació en la manera de pensar els processos psicològics, que han de tractar-se com propietats dels sistemes, sistemes en els quals la persona no és més que un element.

Les situacions que vivim i l'elaboració personal que en fem d'aquestes situacions, juntament amb el cabdell infinit de les nostres experiències passades i les circumstàncies concretes ens converteixen en allò que som actualment.

En efecte Cole (1991) fusiona en les seves investigacions sobre la construcció del coneixement en **ambients escolars naturals**, la perspectiva piagetiana del canvi intel·lectual com un procés constructiu i alhora com un procés social de transformació cultural, com afirmava Vygotsky (1934). Parla de la naturalesa situacional de l'aprenentatge, del record i de la comprensió. Denomina la **zona de construcció del coneixement** com la mediació entre el pensament de dues persones. En la qual el procés d'ensenyament i aprenentatge és considerat com una activitat compartida en la que tenen lloc processos interpsicològics. Establint per tant un paral·lelisme amb el que en Vygotsky anomenà la zona de desenvolupament propera (ZDP).

A més Bronfenbrenner (1987) parla de les seves investigacions interculturals sobre els factors comunitaris que afecten a la salut mental i ressalta com aquests estudis li van produir dos efectes profunds:

1. La convicció de la capacitat d'adaptació, de versatilitat de les persones el fa afirmar que ...*"l'homo sapiens té bones perspectives..."* per la seva **capacitat d'adaptació, de tolerar ambients i per crear ecologies** en les que viu es desenvolupa.

⁶⁸ "La ecologia del desarrollo humano. Cognición i desarrollo" U. Bronfenbrenner. Editorial Paidós Barcelona 1987

⁶⁹ Un àmbit és la delimitació d'un espai caracteritzat per les activitats, les relacions interpersonals i els rols.

⁷⁰ "La zona de construcción del conocimiento" Cole, M; Newman, D; Griffin, P. MEC, Ediciones Morata, S.A. Madrid 1991

2. Considera que estudiada la naturalesa humana en els seus contextos es torna **plural i pluralista**⁷¹. Va comprovar diferències perceptibles tant entre les societats com dintre d'elles en relació al talent, el temperament, les relacions humanes i especialment en les formes en que la cultura o subcultura educa a la generació següent.

Sosté que les capacitats humanes i la seva realització depenen, en gran mesura, del context més ampli, social, institucional i de l'activitat individual. De manera que la política oficial té poder suficient per afectar al benestar i el desenvolupament dels éssers humans, al determinar les seves condicions de vida.

Planteja una nova **perspectiva** en la concepció de la persona en desenvolupament, de l'ambient i especialment de la interacció que es produeix entre ambdós. Estudia el **desenvolupament dins d'un context concret**.

Defineix el **desenvolupament** com un **canvi perdurable** en la manera en que una persona **percep** el seu ambient i es **relaciona** amb ell. És a dir la concepció canviant que té una persona de l'ambient ecològic, i la seva relació amb ell, així com també de la seva capacitat creixent per descobrir, mantenir i modificar les seves propietats.

Hi ha una interrelació entre la concepció de l'ambient de Lewin, K⁷², que el defineix com un conjunt d'àmbits o regions en les que cadascuna està inclosa en la següent i especialment en la importància que atribueix a les **interconnexions entre la estructura de la persona i el medi**, i les idees de Piaget, J (1954) que descriu **la construcció de la realitat més enllà de la mera representació**.

En canvi Lewin va més enllà i destaca que en la naturalesa evolutiva, la realitat percebuda apareix i impregna la consciència del nen i la seva participació activa en l'ambient físic i social. Al contrari que Piaget on l'organisme es considera descontextualitzat.

Convé destacar per tant, que aquesta perspectiva ecologia del desenvolupament humà es troba en el punt de convergència entre les ciències biològiques, psicològiques i socials que estudien l'evolució de individu en la societat, posició que ens interessa molt en aquest treball que pretén situar-se en aquest punt, amb una visió interdisciplinària i en la intersecció entre allò educatiu i terapèutic.

Des d'aquest marc és proposa un **model teòric** i un mètode d'investigació d'orientació ecològica per a la realització **d'investigacions educatives en contextos naturals**. La idea central és la consideració de **les interconnexions ambientals i del seu impacte sobre les forces que afecten directament el desenvolupament psicològic de les persones**.

El més important és que no es volen destacar els processos psicològics tradicionals de percepció, motivació, pensament, aprenentatge, sinó el seu contingut: **allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa, o s'adquireix** com coneixement i **la manera en que la naturalesa d'aquest material psicològic canvia segons l'exposició de la persona a l'ambient i la seva interacció amb ell**.

⁷¹ Element per tenir molt present per dissenyar les actuacions en els processos d'avaluació psicopedagògica.

⁷² Lewin Kurt (1917, 1931, 1935, 1938) citat per Bronfenbrenner en "La ecologia del desarrollo humano". Paidós. pàgina 20

En definitiva allò que pensem, desitgem, temem, és el que mobilitza el nostre comportament i per tant el que necessitem conèixer de nosaltres mateixos i de l'alumnat en les situacions concretes d'ensenyament /aprenentatge, s'introdueix per tant la importància de conèixer i acompanyar **la subjectivitat** d'alumnat i professorat.

Per estudiar aquests processos psicològics cal realitzar investigacions rigoroses dins del model ecològic, en l'estat actual del camp es constaten dificultats, Bronfenbrenner afirma que no és ni necessari ni possible assolir tots els criteris d'aquest model en una sola investigació. Si l'investigador reconeix quines condicions es compleixen i quines no, pot obtenir-se una informació científica útil.

A més descriu tres nivells d'anàlisi de l'entorn que són els utilitzats en el primer apartat d'aquest treball en el que es fa referència a la complexitat social, on s'identifiquen els elements d'anàlisi del context social, les seves interconnexions, la possible incidència en la gènesi i prevalença dels trastorns de la personalitat i/o la conducta en infants i adolescents.

Els **ambients de desenvolupament** són la delimitació de l'espai caracteritzat per **les activitats** que realitzen les persones, **les relacions** personals que estableixen entre si i **els rols** que desenvolupen. De manera que activitats, relacions interpersonals i rols interactuen i interfereixen entre si contínuament.

Ambient o àmbit ecològic: Es considera el conjunt d'estructures seriades de relacions i interaccions entre els sistemes, cadascú dels quals està inclòs dins del següent com les nines russes:

- **1er Nivell Microsistema:** És el conjunt complex d'interrelacions dins de l'entorn més immediat que conté la persona en desenvolupament. En la nostra cultura la família és l'àmbit principal de desenvolupament dels infants, seguit de l'escola,...Els àmbits microsistemes en els que simultàniament participa el nen estan vinculats entre si i constitueixen el 2on. nivell.
- **2n Nivell Mesosistema:** És el conjunt de vincles i interconnexions entre els entorns coneguts o immediats, aquestes connexions poden ser tan decisives pel desenvolupament com allò que succeeix en cada entorn per separat. Dins d'aquest nivell es considera:
 - A. Mesosistema en els ambients en els que la persona participa realment, com l'escola, l'esplai, o el club esportiu....
 - B. Exosistemes són els contextos en els quals encara que el subjecte no hi participi directament, es produeixen fets que afecten en l'ambient immediat de l'alumnat com per exemple la feina dels pares,...
- **3er Nivell Macrosistemes:** El componen el conjunt complex de sistemes seriats i interconnectats que incideixen poderosament en el desenvolupament del nen, com les orientacions ideològiques de la societat, l'organització de les institucions econòmiques, socials i el sistema de valors comuns d'una determinada cultura.

En una determinada cultura, en tots tres nivells, els entorns o ambients d'una determinada classe com la llar o el carrer tenen tendència a ser semblants, observant-se diferències perceptibles entre les cultures. És com si hi hagués un pla per organitzar cada tipus d'entorn. Per exemple, s'ha observat com una crisi econòmica en una

determinada societat té un impacte positiu o negatiu en el desenvolupament d'un nen, durant tota la vida, segons l'edat que tenia en el moment en que la seva família va experimentar les dificultats econòmiques.

Des d'aquest punt de vista el que esdevé més significatiu per a la conducta i el desenvolupament de l'alumnat, és l'ambient i sobretot **com aquest és percebut** pel nen, això és més influent que com pugui existir la realitat objectiva.

Aquesta consideració és de cabdal interès pel nostre estudi degut a que com hem vist en apartats anteriors la manera de percebre forma part de la personalitat i quan hi ha trastorn hi ha percepció distorsionada de la realitat, de manera que el nostre focus d'interès serà conèixer els ambients on el nen o adolescent es desenvolupa però també i especialment **les percepcions que té l'alumnat** de les activitats, les relacions i de les de les persones significatives i del sentit que pot atribuir a aquestes relacions i activitats.

Per conèixer els ambients els analitzarem en **termes de sistemes i d'unitats bàsiques d'anàlisi**:

La **diada** és un sistema de dues persones, el reconeixement d'aquesta relació ens dona la clau per comprendre els canvis evolutius no només del nen-a sinó també de l'adult que s'ocupa d'ell habitualment, mare, pare, professors,... Tanmateix un model de sistemes de la situació immediata va més enllà i li assigna la mateixa importància als sistemes de triades, format per tres persones (mare-fill-pare); tetrades sistema format per quatre persones i tanmateix a estructures interpersonals més grans (alumne –professor- grup classe).

La **triada**, segons Bronfenbrenner (1987) indica que la capacitat d'una diada per servir com context efectiu pel desenvolupament humà depèn de forma crucial de la presència i participació de terceres persones, si aquestes no hi són o bé desenvolupen un paper més destructiu que de suport, el procés de desenvolupament considerat com sistema es desintegra. Per exemple considerant la diada mare/fill, la presència del pare o de germans, poden participar de forma crucial en el desenvolupament del nen, igualment si considerem la diada tutor/alumne, la presència d'altres professors o bé dels companys incidirà en la línia del desenvolupament de l'alumne. Aquest principi triàdic, triangle, és també vàlid per les relacions entre entorns.

La capacitat de l'entorn per funcionar de manera eficaç com **context de desenvolupament** depèn de l'existència i la naturalesa de **les interconnexions socials** entre els entorns que inclou la participació conjunta, la comunicació i l'existència d'informació de cada entorn respecte de l'altre. Aquí volem fer referència explícita als entorns família i escola, les nostres experiències properes amb famílies i l'escola ratifica que inclòs en les situacions més complexes si es pot establir la participació conjunta, amb canals de comunicació fluids i sincers, tant l'escola com la família constitueixen contextos de desenvolupament protectors, quan això no és possible ambdós sistemes poden esdevenir de risc, és a dir, ser generadors de contradiccions, neguits, ansietat.

El pas d'un microsistema a altre (família, escola, institut, ...) constitueix el que anomenarem transició ecològica. Aquests moments que coincideixen sovint amb moments evolutius crítics a la infància i a l'adolescència, tenen capdal importància perquè la seva resolució adequada o no pot representar l'aflorament o desenvolupament de desajustaments o trastorns. Dit d'un altre manera les transicions ecològiques impliquen **canvis de rol**, canvis en les expectatives de conducta associades a

determinades posicions en la societat: entrar a l'escola, o a l'institut, graduar-se trobar feina, casar-se,... són en general potencialment positives, però en alguns casos si aquests no és resolen bé o s'estanquen poden evolucionar a trastorns del comportament o d'altres desajustaments.

En tots els moments però especialment en els de transició, d'especial significativitat, són de cabdal importància les relacions personals, aquestes, incloses les considerades més naturals com les de mare/fill estan profundament marcades per les regles de tracte (es dóna des de sempre i en les diferents cultures). Les regles de tracte s'originen en les distincions per edat, sexe, nivell social,... i al mateix temps les reforcen. Apareix així la noció de rol⁷³ social i la **circularitat** o feedback constant que s'estableix entre activitats, relacions i rols que són els elements que defineixen l'àmbit.

Els rols, segons aquest enfoc, tenen un poder destacat per modificar com es tracta a una persona, com actua, allò que fa, pensa i fins i tot sent. El principi és vàlid no només per les persones en desenvolupament sinó també per les persones del seu entorn. Els fets ambientals que més afecten al desenvolupament d'una persona són les activitats en les que participen els altres amb la persona o en la seva presència.

En aquesta línia Douglas M⁷⁴ (1990) ha descrit les possibles actituds socials en la relació entre el jo i la comunitat i afirmà " *és la posició social la que determina l'actitud, només canviant la situació en la societat hi ha possibilitats de variar un comportament que pot incloure l'assumpció de riscos*"

La idea central és que l'alumnat amb NEEATPC desenvolupa un rol a l'escola, aquest rol o posició social determina les actituds que es retroalimenten constantment en les relacions i les actituds. Només hi ha possibilitat de canviar els comportaments inadequats o desajustats ajudant a canviar el rol, és a dir la posició que ocupa l'alumne i en aquest aspecte són les **relacions personals marcades per les regles del tacte i els mecanismes d'influència educativa** les que poden propiciar un canvi a partir de l'acolliment, l'acompanyament i l'establiment de límits saludables,...

Teoria de la Comunicació Humana

La Teoria de la comunicació humana o model comunicacional sistèmic:

Els conceptes que fan referència al model interaccional anomenat també comunicacional i sistèmic, estan basats en la teoria general de sistemes⁷⁵ en aquest model no es considera la patologia en l'individu sinó la patologia de la relació, és parteix del principi de que tota conducta és comunicació, per tant el símptoma té valor de conducta comunicativa, el símptoma és un fragment de la conducta que té efectes en les persones que interaccionen amb la persona que el produeix, de manera que aquest símptoma aconsegueix la funció de mantenir l'equilibri en el sistema.

⁷³ El rol, és una manera d'actuar típica que inclou expectatives sobre les pautes d'actuació que els altres esperen del subjecte, en relació a les normes i convencions socials i fan referència a l'ordre simbòlic, és a dir regulació convencional de les interaccions i la seva formalitat amb els valors arbitraris socio-culturals vigents.

⁷⁴ Douglas Mary, antropòloga Britànica article El País 14/02/1990

⁷⁵ Bertalanffy, Ludwig von. Teoría General de los Sistemas. 1976 Fondo de Cultura Económica. México.

Per tant quan es parla de teràpia dins d'aquest enfoc, es fa referència a una intervenció activa en el sistema per **modificar les seqüències comunicatives defectuoses**. A diferència d'altres models terapèutics en els que la unitat de tractament és el subjecte, en el model interaccional la unitat és el sistema, diada, triada o més persones.

Descrivim els axiomes de la comunicació, considerats propietats en la teoria de la comunicació humana per Watzlawick ⁷⁶aquestes propietats tenen conseqüències interpersonals bàsiques tant a l'entorn educatiu com familiar.

1. **No es possible no comunicar-se**: En una situació de interacció tota conducta té un valor de missatge, (activitat o inactivitat, paraules o silenci) i influeix sobre els altres, que no poden deixar de respondre. **La no conducta no existeix**.
2. Tota comunicació té un aspecte de **contingut** o referencial i un altre aspecte **relacional** o connatiu que classifica al primer ja que dona informació de com ha d'entendre's el missatge per tant és refereix a la **relació** dels comunicants, es pot considerar metacomunicació. En altres paraules una comunicació no només transmet informació sinó que, al mateix temps imposa/proposa conductes i alhora regula o gestiona l'acció conjunta. Quan una relació és disfuncional hi ha una constant lluita envers la naturalesa de la relació, en tant que la naturalesa del contingut de comunicació és cada cop menys important, i el relacional passa a primer lloc.
3. La naturalesa de la relació depèn de la puntuació de seqüències entre els comunicants (iniciativa, predomini, dependència,...) és habitual en els conflictes infantils que els alumnes facin referència a aquest aspecte, expressions com " ell **ha començat** a ..." o bé " sempre vol sortir-se'n amb la seva..." " s'ha de fer el què ell vulgui..." són habituals. En les seqüències de comunicació les persones les "puntuen" és a dir un o altre pren la iniciativa, el predomini, la dependència,...un exemple en l'alumnat amb NEEATPC que podem observar sovint, és l'anomenada "profecia de l'autoacompliment" succeeix quan un alumne afirma "tots m'odien" i es comporta vers els altres amb agressivitat, probablement els altres reaccionin amb enuig, confirmant, així l'afirmació inicial.
4. Les persones es comuniquen tant de forma digital (les paraules i el llenguatge verbal com una convenció) com de forma analògica (comunicació no verbal, postures, gestos, i d'altres indicadors comunicacionals que apareixen en el context). L'aspecte de la comunicació relativa al contingut és transmet de forma digital, és allò que es diu, en tant que s'utilitza majoritàriament la comunicació analògica en l'àmbit de les relacions, és el com es diu i allò que es fa. Més endavant veurem com aquests aspectes de la comunicació esdevenen potents mecanismes d'influència educativa.
5. Tots els intercanvis comunicacionals són simètrics o complementaris, segons és basin en la igualtat o en la diferència. En la interacció complementària, la conducta d'un dels participants complementa la de l'altre, en la interacció simètrica els participants tendeixen a igualar especialment la seva conducta recíproca. A l'escola els intercanvis comunicacionals alumne- professor acostumen a ser asimètrics, en tant que entre els companys poden ser simètrics, sempre que no s'estableixin relacions de competència o de dependència.

⁷⁶ Watzlawick, Paul. Teoria de la comunicació humana. Editorial Herder
Aprendre emocions / vivint aprenentatges

La teoria general de sistemes va ser concebuda per Bertalanffy (1940) com a marc teòric unificat per estudiar les ciències naturals i les ciències socials. En aquesta es considera un sistema com un conjunt d'objectes, juntament amb les relacions entre els objectes i les seves propietats.

En aquesta teoria és parteix de que un sistema és **una totalitat** i de que els seus components i propietats només poden comprendre's com funcions del sistema total, el que implica que el tot és més que la suma de les parts.

Es descriuen dues classes principals de sistemes: oberts i tancats. Els sistemes oberts són dinàmics i tendeixen al creixement i la diferenciació. Pels sistemes oberts l'intercanvi d'energia i informació amb el seu medi és un factor capdal.

Els sistemes orgànics i socials estan sempre **orientats cap a un objectiu**. La tendència del sistema és lluitar per mantenir-se viu, encara que s'hagi desenvolupat disfuncionalment.

Per a l'estudi dels sistemes i de les seves estructures, la part més important és referirà **als processos** ja que en aquests té lloc el comportament de cada part del sistema i de la seva regulació dinàmica.

Per a conèixer la dinàmica de funcionament del sistema estudiarem el *feedback* o retroalimentació i els sistemes d'equilibri.

- A. **Feedback o retroalimentació:** El sistema és una xarxa d'intercomunicació amb atributs que formen un tot complex. Això implica que quan es produeix una modificació en un atribut, és produeixen també modificacions en altre o altres atributs que formen part del mateix sistema. De manera que la cadena de modificacions pot retornar des de l'element receptor fins a l'estimulador de forma que aquest últim esdevé *receptor*.

La **retroacció** pot tornar a l'element estimulador de manera directa o indirecta per tant es produiran modificacions en l'element estimulador que procedeixen realment d'ell mateix.

De manera que els sistemes oberts (alumne, família, escola,...) requereixen de procediments que els permetin l'equilibri i l'estabilitat a través de xarxes de feedback.

- B. Els sistemes d'equilibri: Boulding (1964) defineix un complex sistema de sistemes, en el que cada sistema compren als anteriors en el setè nivell descriu **el sistema humà**. Sistema que a més de les característiques del sistema anterior (el sistema animal) presenta una **capacitat autorreflexiva** que el condueix a acumular coneixements i prendre consciència, és a dir *saber que en sap*, a més fa servir per expressar i rebre un sistema simbòlic que li permet augmentar la informació i posseeix a demés **consciència del temps**, el que el condueix a prendre consciència de la seva pròpia mort.

En el nivell següent es troben **els sistemes socials** en el que les unitats a considerar no són les persones sinó **els rols**, lligats als canals de comunicació, als que s'afegeixen el significat i el contingut dels missatges i **un sistema de valors** amb símbols artístics així com **l'emoció humana**.

Per això tant els centres educatius com les famílies que són sistemes socials, estan per naturalesa orientats cap a un objectiu. I tendeixen a mantenir la situació de la seva estructura familiar i escolar encara que aquesta sigui perjudicial per algun membre de la mateixa.

Els sistemes presenten les següents propietats:

- **Equifinalitat:** Propietat per la qual es considera que a iguals resultats es pot arribar per camins molt diferents, per tant, diferents resultats poden ser produïts per les mateixes causes. Els sistemes oberts estan basats en la seva interdependència de les condicions inicials.
- **Homeòstasi:** La propietat que permet a un sistema romandre en el mateix estat estable a través del temps. L'homeòstasi és possible per l'ús d'informació provenint del medi extern que incorpora al sistema com a **retroalimentació** o "feedback". El feedback activa el **regulador del sistema que alterant la condició interna d'aquest manté l'homeòstasi**. És un mecanisme autocorrectiu.
- **Circularitat** en la comunicació, superant el model clàssic de la ciència pura, que considera la qualitat lineal, es considera que la causalitat és un model circular de manera que allò que es diu o fa afecta tant a la persona que ho diu com a la que ho rep hi ha feedback o influència mútua. Aquesta propietat de la comunicació és la que pot facilitar promoure els canvis en les teràpies familiars des del punt de vista sistèmic.

Des de la teoria sistèmica s'aporten coneixements del funcionament dels grups i per tant de l'escola i de les famílies.

Per entendre les situacions personals i els processos vitals de l'alumnat hem de conèixer les situacions que viuen i per tant els nous tipus de famílies, en l'acció educativa i d'assessorament cal tenir presents algunes peculiaritats que hi són presents en diferents graus i que ens aporten indicadors per comprendre el que els hi passa:

- Adults i nens han patit situacions de crisi que comporten estrès i dolor emocional
- Augment del nivell de complexitat de les relacions filials, maternals, paternal, fraternals.
- Manca de referents culturals, no hi ha models de funcionament en la nostra societat actual.

Hi ha d'altres teories que apunten idees sobre el desenvolupament humà que poden ser interessant tenir-les presents, com una pinzellada s'apunta la següent:

La teoria del caos enuncia, a partir de conceptes físics que s'estan utilitzant en d'altres disciplines com l'ecologia i les ciències socials, que el món és un sistema caòtic una imprevisible totalitat format per sistemes no lineals que es retroalimenten. Des d'aquest paradigma es considera un error observar la natura de manera fragmentada voler explicar-ho tot a partir de la suma de les parts sense tenir present: la impossibilitat de "*ficar la totalitat en la butxaca*", perquè la butxaca també forma part de la totalitat, i la dependència que existeix entre l'observador, l'observat i el procés d'observació; donat que la persona integra la realitat, de manera que la seva presència altera l'objecte de estudi.

Des d'aquest punt de vista es considera que en les relacions humanes "*tot depèn de tot i sempre formem part del problema*" de manera que les **actituds tolerants** aconseguen més que les que s'imposen i que **la flexibilitat** és més eficaç que l'enfrontament. Aquest són dos aspectes que ens interessa aprofundir especialment des del tema que ens ocupa

Per tot l'expressat en els apartats anteriors entenem que la construcció de l'aprenentatge depèn entre d'altres de les capacitats personals i estil d'aprenentatge, dels coneixements previs, dels aspectes de personalitat i afectius que modulen la disponibilitat, del sentit que es pot atribuir en les diferents situacions d'ensenyament /aprenentatge.

De forma particular de les experiències d'aprenentatge i vitals anteriors així com de les relacions que s'estableixen amb les persones significatives. Així com de les experiències vitals, dels les demandes i suports, dels rols i dels canals de comunicació que pot desenvolupar en el seu entorn així com del sistema de valors i símbols als que l'alumnat pot tenir accés.

En el cas de l'alumnat amb NEEATPC al que ens referim, alguns d'aquest processos queden modulats i en moltes ocasions completament alterats, de manera que cal tenir present tal com és recull en el quadre següent quines són en cadascuna de les situacions i contextos els aspectes més desajustats per tal de facilitar entorns, activitats que com experiències vitals compartides, comptin amb el suport suficient per tal que aquestes els hi permetin prendre consciència de la seva situació i malestar, verbalitzar-ho i vincular-se subjectivament amb les persones i les situacions, poder "aprendre" les pròpies emocions vivint els aprenentatges escolars.

RELACIONS APRENTATGE/PERSONALITAT

Ecologia del desenvolupament humà ⁷⁷ Interaccions de les característiques personals en els seus ambients passats i presents: familiars, escolars i socials.		
Constructivisme ⁷⁸ Procés d'ensenyament /aprenentatge	Psicologia dinàmica ⁷⁹ Estructura de la personalitat	Conseqüències en el procés d'ensenyament i aprenentatge
Pensament estructurat Actitud mental activa Relacions abstractes	Pensament rígid Constricció protectora	Dificultat d'actitud mental activa que es substitueix per l'acció sense pensar o la inhibició Estils cognitius de dependència, impulsivitat o rigidesa
Disponibilitat per l'aprenentatge, l'atribució de significat	Patrons de percepció poc flexibles Distorsió perceptiva i cognitiva	Poca disponibilitat envers l'aprenentatge o molta disponibilitat en moments o temes puntuals. Aprentatges discontinus sovint poc significatius. Els aprenentatges molt funcional faciliten la disponibilitat i el sentit.
Diferenciació de l'origen dels estímuls interns /externs Consciència del propi procés aprenentatge	Dificultats en la diferenciació de l'origen dels estímuls interns /externs Consciència desajustada del propi procés aprenentatge	Lloc de control extern, necessiten que algú aculli el seu patiment i el contingui emocionalment per a poder iniciar algun tipus d'aprenentatge o mostrar disponibilitat
Aprenentatge a partir dels errors	Dificultats per acceptar i entendre les pròpies dificultats Dificultats per subjectivar i expressar les dificultats	Atribució de causalitat externa als seus aprenentatges o bé atribució de causalitat interna molt sobredimensionada o desajustada Els aprenentatges valorats per les persones significatives milloren el seu esforç per superar els errors. Necessitat d'acompanyament en la subjectivació i expressió del seu malestar
Tolerància a la frustració, flexibilitat en les conductes per adaptar-se i trobar solucions satisfactòries	Dificultats per tolerar la frustració. Patrons de conducta rígids encara que les conductes no tinguin resultats satisfactoris. Generalització del comportament desajustat	Actitud variable respecte als errors . Sovint responen amb fugides, negació o omnipotència davant els errors en les activitats educatives. Molt baixa tolerància a la frustració. Demanda d'activitats que suposen reptes superats. L'elaboració d'objectes o productes concrets facilita poder seguir un procés d'espera.
Imatge ajustada del jo, permet l'atribució de sentit Autoconcepte i autoestima	Imatge del jo poc ajustada Autoconcepte i autoestima desajustada	Contradiccions i conflicte personal entre el jo que aspira a ser i el jo que té por de ser.
Acceptar ajuts i assumir progressivament el control del propi aprenentatge	Excessiu control o descontrol Dificultats per demanar i acceptar ajuts en el moment adequat Compulsió de repetició	Les actuacions desajustades fan difícil la vinculació tant amb els companys com amb el professorat Les expectatives mútues no faciliten la progressiva implicació en el control de l'activitat educativa i en l'autocontrol personal
Actitud flexible	Mecanismes de defensa rígids	Malestar difós que no pot verbalitzar ni subjectivar.
Capacitat de vinculació personal Interactuació amb persones iguals i/o més competents	Dificultats en la vinculació personal i en les relacions socials	Sovint les vinculacions són en funció de les seves necessitats . Demanda excessiva d'atenció, dificultats per compartir al professor amb els companys.
Introspecció i empatia	Concepte poc integrat de les persones significatives Estereotips socials	El propi malestar fa que sovint no es vinculi afectivament o es vinculi de forma poc funcional

Graella 9: Relacions d'ensenyament/ aprenentatge amb alumnat amb NEEATPC

⁷⁷ En situacions d'interacció entre els sistemes i subsistemes: social, educatiu, familiars, personal.

⁷⁸ Aspectes que es requereixen en el major grau possible en el procés d'ensenyament /aprenentatge.

⁷⁹ Aspectes que modulen el procés d'ensenyament i aprenentatge i que **apareixen en diferents graus en els alumnes amb trastorns de la personalitat i la conducta.**

La pedagogia del tacte i la sensibilitat

En aquest punt ens interessa aprofundir en una de les noves propostes pedagògiques que parteixen d'una acurada anàlisi de la complexitat del context social actual per argumentar una nova visió de la pedagogia⁸⁰. Tot partint de la responsabilitat de l'Educació i dels professionals, incorpora conceptes de singular importància per l'atenció a l'alumnat amb NEEATPC als que ens referim en aquest estudi com són la subjectivitat i sensibilitat en la relació educativa entesa sempre com actuació **teòrica/pràctica**.

Des d'aquesta perspectiva, en primer lloc, és fa referència al moment pedagògic que possibilita poder pensar **l'escola com part del projecte de vida de l'alumnat i de mestres i professors**, com es veurà analitzant aquest concepte no tot el temps a l'escola es necessàriament educatiu, en algunes situacions pot esdevenir no educatiu i per tant de risc.

Per l'interès que des del nostre punt de vista tenen aquestes propostes per la intervenció educativa amb l'alumnat que ens ocupa, ens aproparem de forma exhaustiva a les aportacions de Max van Manen⁸¹ (1998) en les que planteja la possibilitat d'una nova pedagogia, afirma que *"... la pedagogia de la vida amb nens és un projecte en curs de renovació en un món que canvia constantment al nostre voltant i que contínuament canviem nosaltres mateixos."* *"...una nova pedagogia ha d'encarnar el repte del canvi però també estar preparada per defensar o reconstruir en noves formes els valors i les estructures de valors que aparentment es requereixen per madurar"*.

I es pregunta: Com pot l'educació dels nens seguir essent una activitat humana culturalment rica?"

Tot seguit l'autor pren com a punt de partida la relació **"en lloc dels pares"** per explorar les interpretacions i idees del món del professorat i dels nens. Considera que la responsabilitat de l'adult resideix en proveir als nens i joves d'un entorn de protecció en el qual puguin desenvolupar una maduresa autorresponsable".. per tant aquesta responsabilitat de l'escola no només consisteix **en preparar al nen nena** pel món exterior sinó que també consisteix en **protegir-lo** dels possibles riscos d'abusos i deficiències en l'àmbit íntim familiar i social.

En aquest marc s'entén l'Educació com la tasca humana de protegir i ensenyar als més joves a viure en aquest món i a responsabilitzar-se de si mateixos, dels altres i de la continuïtat i el benestar del món.

Si globalment l'escola ha d'ocupar un lloc en el projecte de vida del l'alumne, també ha de facilitar la ubicació d'aquest en el seu si, i adaptar-se als canvis socials i culturals, mantenint els valors referents necessaris per la maduració i desenvolupament de l'alumnat.

En efecte, per la institució escolar, situar-se en el lloc dels pares per educar i protegir l'alumnat, alhora dels riscos, abusos i deficiències dels àmbits familiars i socials, implica la posició de l'escola en la responsabilitat i en sensibilitat de la diversitat de necessitats del seu alumnat.

⁸⁰ Aportacions no contradictòries amb la concepció constructivista ni amb els marcs teòrics centrats en l'alumne i en la funció social de l'educació, més aviat descriu nos elements d'anàlisi i mecanismes d'influència educativa.

⁸¹ M. Van Manen . "El tacto en la enseñanza El significado de la sensibilidad pedagógica". 1998 Ed. Paidós Educador

Així l'escola per interpretar les situacions educatives ha de reflexionar sobre les situacions d'interacció que sempre són pràctiques. A continuació es defineixen les nocions nuclears que convé destacar especialment per una acció educativa amb alumnat amb NEEATPC.

- **Moment pedagògic**
- **Sol·licitud pedagògica**
- **Tacte pedagògic**
- **Paper mediador del mestre amb propòsit pedagògic**

Com hem dit, les situacions educatives **són sempre pràctiques**, cada acció, inclosa la falta d'acció pot ser una resposta pedagògica en la que es produeixen complexes d'influències d'interacció. L'adult i el jove s'influeixen mútuament. La influència de l'adult, si és pedagògica, esta orientada especialment per desvetllar les possibilitats de **ser o d'arribar a ésser** del jove o nen. Per tal que la **influència** sigui formativa ha de tenir un **propòsit pedagògic**, és a dir ha d'estar orientada cap al benestar, el progrés de la maduresa i del creixement personal del noi o noia.

En les situacions educatives el mestre ha d'actuar com un **mediador de la influència de la cultura i la tradició sobre la vida dels joves**. Així mitjançant el treball educatiu, l'alumne s'involucra activament en el seu propi desenvolupament personal. El propòsit del nen és complex perquè està profundament lligat amb els seus sentiments i projectes diaris. De manera que els llibres que els hi oferim, els mitjans didàctics que creem per ells i les experiències que els hi procurem reflexen el nostre propòsit pedagògic. Convé destacar però, que **no tots els propòsits pedagògics tenen efectes pedagògics**.

El Moment pedagògic

El moment pedagògic està situat en el centre de la **praxis**. Per a què es produeixi un **moment pedagògic** l'adult ha de fer quelcom pedagògicament correcte. Es descriuen dos tipus de pràctiques pedagògiques:

1. Viure activament a través de les experiències pedagògiques, és a dir, els aprenentatges formen part de la vida, des d'aquest treball volem remarcar aquesta dimensió i per això parlem de **viure els aprenentatges**.
2. Pensar, parlar o escriure sobre aquestes experiències o el que és el mateix **aprendre a conèixer les emocions i sentiments que ens generen**, poder pensar sobre el que s'ha fet i sentit, sobre el que hem après i aprenent alhora sobre nosaltres mateixos i els altres. (sentiments i afectes, possibilitats, limitacions, relacions,...)

Ambdós tipus de pràctiques, que subtitulen el treball formen part de les condicions educatives necessàries que s'han desenvolupat més àmpliament en el 3er apartat de posteres de millora.

La **reflexió pedagògica de la pràctica educativa quotidiana** és de gran valor perquè situa la praxis com unitat d'anàlisi, no només les condicions personals de l'alumne ni les seves conductes.

En el moment de l'acció pedagògica es produeixen un cabdell d'interaccions que s'expressen a través del comportament corporal, gestos, entonacions,... en els que de vegades el nen és conscient dels propòsits de l'adult quan aquest potser encara no ha arribat a ser reflexivament conscient d'ells.

Entendre la praxis en el centre de qualsevol reflexió/teorització pedagògica pot explicar perquè sovint és tant difícil que tant les "receptes" teòriques com les propostes pràctiques aplicades uniformement siguin efectives en el suport al professorat.

La idea central és que qualsevol situació en la que es pot actuar pedagògicament està carregada de teoria, es descriuen els següents nivells:

- 1er nivell **Reflexió i acció quotidiana**, racionalitat intuïtiva, prerreflexiva i semirreflexiva, del sentit comú en la vida ordinària.
- 2on nivell **Verbalització** de la nostra experiència, s'expliquen incidents, històries i es formulem de manera empírica principis pràctics.
- 3er nivell **Reflexionem de manera més sistemàtica i continuada sobre la nostra experiència i la dels altres** amb el propòsit de desenvolupar comprensions teòriques i idees crítiques sobre les nostres actuacions quotidianes. En aquest nivell podem utilitzar les teories existents per a donar major sentit a aquests fets .
- **Reflexionem sobre la forma en que reflexionem**, sobre la forma en que teoritzem per arribar a una comprensió més autorreflexiva de la naturalesa del coneixement, per saber com funciona aquest coneixement i **com pot aplicar-se a la comprensió activa de la nostra acció pràctica**.

La reflexió és una forma de l'experiència humana que ens distancia de les situacions per a poder considerar els significats i la importància inherent a aquestes experiències, al reflexionar sobre la experiència experimentem la comprensió i l'apropiació dels significats inherents.

Les formes de reflexió que regularment componen la vida amb els nens i joves són les següents:

- **La reflexió anticipativa:** permet deliberar sobre les possibles alternatives decidir i planificar les accions que hem de fer i anticipar les experiències que nosaltres i els demés podem tenir com a resultat de les accions previstes.
- **La reflexió activa o interactiva:** també denominada **reflexió en acció**, ens permet acceptar la situació i prendre decisions pràcticament sense pensar. Consisteix en l'actuació immediata durant el procés, en el flux constant de moments pedagògics. (Aquest tipus de reflexió potser és la part menys compresa de les teories educatives i és de capdal importància en la intervenció amb l'alumnat amb NEEATPC)

La reflexió pedagògica sobre la pràctica concreta pretén comprendre la importància pedagògica de cada esdeveniment i situació en la vida de l'alumne. De manera que ens preguntarem: Com actuen els professors i els assessors psicopedagògics en els diversos tipus de situacions pedagògiques? Sobre quina base han d'actuar? Amb quin coneixement de causa actuen? Quin és l'element pedagògic d'aquest coneixement?

Al considerar el moment pedagògic en el centre de la praxis, el coneixement teòric i la informació pel diagnòstic no condueixen automàticament a una acció pedagògica adequada, sabem per experiència que es pot tenir molta informació sobre un nen-a però després no sortir-se'n en l'actuació educativa, psicopedagògica o psicològica,...

De manera que el coneixement necessari per l'acció pedagògica ha de ser específic per a la situació concreta i orientat per al nen, nena o jove en particular.

M. van Manen (1998) proposa que per poder entendre als nostres alumnes, **hem d'entendre primer la nostra pròpia infantesa!**, i sosté que els professors que tenen **sensibilitat pedagògica** respecte als alumnes dels que són responsables, també acostumen a ser sensibles als seus antecedents a les seves històries personals, a les seves qualitats i circumstàncies particulars.

Així el mestre pot entendre l'aprenentatge i el desenvolupament del nen-a en **el context d'una biografia amplia**. Al comprendre la importància de les vides dels alumnes es pot tendir d'alguna manera cap a una futura acció pedagògica més apropiada a la relació que es manté amb ells.

L'alumnat necessita la nostra direcció per trobar la seva pròpia direcció en la vida. En les pràctiques pedagògiques l'acció i reflexió pedagògica consisteixen en diferenciar constantment entre allò que és bo o adequat i allò que no és bo o adequat per un nen/nena o un grup de d'alumnes en particular. Proporcionar **un sentit de direcció a la vida dels nens** planteja un requisit addicional a l'adult responsable de la idoneïtat de les orientacions i compromisos en la seva vida amb els nens.

En la nostra cultura tecnològicament avançada hi ha moltes formes de vida radicalment diferents, realitats polítiques diferents i estructures familiars diferents, per molts nens és molt dur créixer en aquesta societat... per consegüent, és important **ser conscient del context més ampli del nostre interès pedagògic** quan estem davant de nens en situacions difícils que indubtablement retallen les seves possibilitats d'arribar a ser allò que podrien ser en un món humanament desitjable.

En aquest context l'abús o el maltracte als nens i adolescents en realitat es tracta de la negació de l'acció pedagògica que poden representar aprenentatges patològics i traumes psicològics, s'ha de considerar que algunes vegades, degut a les històries familiars, les circumstàncies econòmiques o motius de salut mental alguns pares no són capaços de tractar als nens d'una manera pedagògica. En aquestes situacions l'escola ha de comptar amb els coneixements necessaris per la detecció i actuació en la línia d'allò que és bo per l'alumne amb responsabilitat i protecció, tal com queda recollit en l'apartat anterior.

L'acció pedagògica mediatitza la influència del món. Quasi totes les coses en la vida deixen la seva empremta en el caràcter del nen, casa seva, el carrer, la llengua i els costums dels seu entorn, la tecnologia, la televisió, la radio, la música,...viure és sempre viure sota la influència del món.

En el centre de totes aquestes influències estan els pares i els professors i les seves influències es diferencien de les altres perquè aquestes estan **orientades al nen/alumne d'una manera especial**. Existeix una inclinació única, una intensitat, una qualitat personal, una consistència respecte a l'orientació pedagògica que fa **que els pares i els professors siguin més influents que tot el conjunt d'influències** que incideixen en el nen/nena des de una perspectiva més ampla.

Actualment hi ha autors que equiparen aquesta influència a la dels mitjans de comunicació i en la pubertat i adolescència al grup d'iguals o a les persones de l'altre sexe.

Volem destacar tres aspectes dels moments pedagògics que són especialment rellevants quan ens trobem amb alumnat amb NEETPC:

A. El creixement personal i la identitat; la noció de seguretat; les tensions i contradiccions.

▪ **El creixement personal i la identitat:**

Les identitats dels nens i joves es van formant i construint a partir dels projectes que volen realitzar, de les seves expectatives i fantasies, d'allò que expliquen, de les històries sobre les seves experiències, de la imatge i percepcions que tenen d'ells mateixos en relació als altres i a la pròpia experiència.

Les identitats són de naturalesa canviant i prenen diverses formes, els alumnes no són els mateixos i no es comporten de la mateixa manera, a casa que a l'escola, de nen que d'adolescent,... tot i així mantenen una uniformitat permanent en el centre del seu ésser i aquesta uniformitat dona continuïtat a la manera de ser.

El creixement personal és una possibilitat humana que perdura durant tota la vida. Un adult, nen/nena o jove, pot donar nova forma o direcció al seu ser, a la seva identitat a qualsevol edat. Tanmateix per un nen o jove **l'autoconeixement** no és tant un procés introspectiu com un procés de transformació. L'alumnat aprèn a saber qui és "realment" quan es converteix en el que realment és. Per tant necessiten posar-se a prova i fer quelcom per comprovar si se'n surten o no. Madurar és en molts sentits **un procés actiu de desitjar, preferir, triar**, o tendir cap a unes coses en lloc que a d'altres.

El professorat és cada cop més conscient de que allò que l'alumnat porta a l'escola en quant a coneixements, afectes, interessos, habilitats i interpretacions ha de connectar amb el que ha d'aprendre a l'escola. Al contrari que els adults els nens encara no han desenvolupat per complet la complexa xarxa de relacions amb el món, encara no està completament determinat quines interpretacions, hàbits, punts de vista, toleràncies, intoleràncies, perspectives, caràcter, sentiments elaborarà *...es tornarà un/una jove sensible o dur, flexible o rígid, altruista o egocèntric, sa o trastornat, equilibrat o neuròtic?* A vegades pels nostres prejudicis afirmem abans d'hora i "etiquetem" de manera negativa a alguns alumnes i com dèiem, s'acaba complint l'efecte Pigmalíó.

Naturalment el professorat o l'assessor psicopedagògic s'ha de preguntar: Què significarà jo en la vida d'aquest nen-nena o adolescent?

Cal recordar com la direcció de la influència de professors i pares en la línia definida per Vygotsky es genera en la zona de desenvolupament propera, ajudar a fer al nen allò que no pot fer sol, posant les condicions per a què posteriorment ho pugui fer sol. Convé destacar que situar-nos en aquesta línia ens ajuda a entendre la significació tant rellevant que pot adquirir la nostra influència, segons la nostra actitud, el clima que es generi, les propostes d'activitats, les relacions i els suports que s'ofereixin al nens i adolescents.

El que implica deixar constància de que **no hi ha intervencions neutres**, totes les actuacions u omissions educatives influeixen en una direcció o un altre en el desenvolupament de l'alumnat.

Per altre costat en l'àmbit familiar, un clima interior emocional de intimitat afavoreix els interessos socials, la curiositat i la independència del noi o noia. A l'experimentar el benefici de la intimitat i la estimació poden buscar i afirmar la seva pròpia identitat en

desenvolupament, tal com queda recollit en l'apartat en el que hem descrit les d'experiències primerenques.

A l'igual que en les famílies, les escoles que ofereixen als joves un ambient afectiu i de suport, tendeixen a reproduir una orientació afectiva en els propis estudiants i alhora un clima d'aquest tipus afavoreix les condicions del propi creixement personal.

En qualsevol cas en la mesura que el nen o jove va provant diferents possibilitats, recorda a l'adult les possibilitats de les que l'adult encara pot disposar i es presenta la oportunitat de qüestionar-se el significat del propi creixement personal. Sovint també aquest procés enriqueix a l'adult i anima a fer quelcom diferent amb nosaltres mateixos, canviar a perspectives noves segurament farà que primer haguem de deixar algunes coses o integrar els nous punts de vista amb els que tenim profundament consolidats.

▪ **La noció de seguretat i estabilitat**

La noció de seguretat i estabilitat **té un significat profund** en la vida actual, sembla que el sentit del benestar associat a la seguretat humana està amenaçat en moltes esferes de la existència quotidiana: el treball, els ingressos, la seguretat, la salut, la pau en el món en el que vivim.

En el món real, als nostres centres, hi ha nens que senzillament no tenen pares, o no tenen pares que actuen com a tal o almenys una persona dedicada a prendre's un interès extraordinari per ells al llarg de la vida.

Tot i així el que és rellevant és la manera **com viu** el nen-a aquestes situacions, en condicions objectivament marcades per la inestabilitat un nen pot no tenir la sensació d'inestabilitat, el que realment importa és la qualitat de la seguretat/inseguretat subjectivades. En aquest punt Max van Manen es qüestiona el que en sabem sobre la naturalesa i la importància pedagògica de la seguretat en el creixement dels nens en la vida moderna. Tots en coneixem d'exemples de germans en la mateixa situació familiar, poden viure subjectivament les dificultats o mancances de formes molt diferents.

En el cas d'alguns dels nostres alumnes la inseguretat és viscuda com una estranya **sensació de soledat** degut a la consciència de fragilitat en la seva relació amb els pares o amb algun d'ells, o en l'escola i en relació als companys o al professorat.

Reflexionar sobre el significat de les condicions en els contextos de vida concrets i la importància dels valors que incorporen pot ajudar-nos a augmentar nostra sol·licitud pedagògica i a incrementar la probabilitat de demostrar una adequada comprensió pedagògica en la nostra convivència amb nens i joves.

Quin tipus de seguretat han d'oferir els professors a l'alumnat?

Els estudiants aprenen millor, estan disposats a esforçar-se i arriscar-se en un mitjà educatiu segur i estable. L'escola hauria d'oferir la suficient estabilitat (igual que la família) com per permetre a l'alumnat experimentar problemes i resoldre's, i tolerar que es qüestionin, es protestin i dissentís.

Ja sabem que les escoles indiferents fan nens indiferents als que no els importa res⁸² segons la tesi doctoral de S. Smith (1989) i les escoles que procuren cura i afecte fan que les vides dels seus estudiants siguin diferents⁸³ segons les aportacions de M. Rutter i altres (1979).

Els estudiants funcionen millor quan els professors els demostren que els preocupa ensenyar-los de manera personal i creuen en ells, proporcionant-los reptes importants. Sens dubte els reptes inadequats o poc realistes poden tenir un efecte negatiu, contribuir a que els estudiants experimentin un estrès innecessari i insà, especialment quan es creen ambients molt competitius on els estudiants experimenten regularment i inevitable el fracàs.

Els nens i joves necessiten suport per arribar a ser independents. Per molts nens la vida a casa és caòtica i amb freqüència marcada per la violència, el abús i l'abandonament, a casa no hi ha amb qui parlar, molts nens aprenen a "madurar ràpidament" i a sortir-se'n per si mateixos, o bé a patir emocionalment i no poder expressar el seu malestar. Sovint **l'escola és l'únic suport estable a les seves vides.**

▪ **Les tensions i les contradiccions**

Les tensions i les contradiccions són part de l'experiència pedagògica. La naturalesa conflictiva de la vida quotidiana està a la base de moltes pressions, problemes, conflictes i incerteses en el tracte amb la gent jove, tant en les famílies com en les escoles, com en la societat en general. En comptes d'afrontar les tensions tractant de reduir-les les hauríem d'agrair ja que donen a la vida el seu **impuls dinàmic, la seva estructura normativa i la seva naturalesa moral.** Una de les tensions més present en el món pedagògic és l'existent entre **la llibertat i el control.**

És sovint un tema difícil definir en quin moment el mestre ha d'intervenir activament o ha de deixar al nen amb els seus propis recursos.

El paper dual de **guiar** activament al nen i **deixar-ho** alhora que **trobi la seva pròpia direcció és un repte constant per a la reflexió pedagògica.**

La pedagogia sol·licita

M. van Manen (1998) afirma que cap teoria pedagògica pot resultar enterament satisfactòria, a no ser que ofereixi una perspectiva per les contradiccions de la vida diària. Identificant i clarificant les normes ordenades i desordenades i les antinòmies de la vida pedagògica, podem **trobar una base per a una acció pedagògica més sol·licita.**

La pedagogia de la sensibilitat ha de complir les següents condicions:

- ✓ **Afecte:** el vincle pedagògic és un vincle afectiu específic, l'afecte de professor i alumne/grup, es basa en la importància de canviar i desenvolupar-se, en el valor que això té per al desenvolupament de la manera de ser de la persona jove. Les situacions pedagògiques estan constituïdes per les relacions pedagògiques afectives especials

⁸² "The pedagogy of the risc" citada per Max van Manen " El tacto en la enseñanza "pàgina 72

⁸³ " Fifteen thousand hours: Secundari schools and their effects on children". Cambridge, Mass., Harvard University Press. citada per Max van Manen " El tacto en la enseñanza "pàgina 72

entre nens i adults a les que ambdós aporten els requisits necessaris. Les crea el propòsit de l'educador, mitjançant la forma en la que aquest està lligat al nen. Les actuacions pedagògiques són experiències en les que professor i nens estan activa i intencionalment involucrats a través de les quals **flueix una influència especial de l'adult cap al nen o jove.**

- ✓ **Confiança:** el fet de tenir expectatives, esperances i desitjós dipositats en l'alumnat això és el que proporciona al professorat la paciència, tolerància i confiança en les possibilitats dels nens. Els nens que **senten** aquesta **confiança** es veuen animats a **confiar en si mateixos**, en les pròpies possibilitats i en el seu desenvolupament.
- ✓ **Responsabilitat:** parteix del concepte d'autoritat pedagògica, el mestre pot actuar amb o en defensa del nen, per la responsabilitat moral i per l'encàrrec social que té del seu benestar i desenvolupament. L'autoritat social remet a una certa asimetria, desigualtat,... tenir autoritat és estar en una posició d'influència i aquesta és la relació entre un professor i l'alumnat.
- ✓ **L'autoritat pedagògica** és la responsabilitat que el nen concedeix a l'adult (directa o indirectament) tant en sentit ontològic –punt de vista pedagògic- com en el sentit personal –punt de vista del nen- fins a l'autoresponsabilitat madura d'aquest. [També cal fer esment de com la responsabilitat social es pot malmetre amb facilitat, recordem com al llarg de la història els nens i nenes han estat explotats, abandonats, abusats i sembla que no menys en l'actualitat].
- ✓ **Heteronomia:** d'alguna manera podem dir que l'adult és induït a actuar amb un sentit de responsabilitat que prové de la seva experiència d'autoritat, de manera que l'adult és sensible a la vulnerabilitat o a la necessitat del nen i experimenta una estranya sensació: la veritable autoritat en aquesta trobada està en el nen i no en l'adult. La presència del nen es converteix per l'adult en l'experiència d'afrontar una exigència de la seva receptivitat pedagògica. La debilitat del nen es converteix en una curiosa força sobre l'adult. Aquest ha de ser críticament autoreflexiu pel bé del nen fins que el jove que està madurant assumirà i practicarà aquesta capacitat crítica.

L'acció pedagògica sol·lícita té una estructura peculiar:

- Una **resposta personal total** en una situació particular
- El professorat és **conscient** i està atent a allò que fa sense distanciar-se reflexivament de la situació, al considerar o experimentar les possibles alternatives o conseqüències de l'acció. Ens referim per tant al **tacte pedagògic** com la **capacitat per l'acció educativa conscient** .
- **La reflexió sobre els records:** ens ajuda adonar sentit a les experiències passades, podem tenir diverses perspectives sobre el significat de les actuacions dels nens i de les seves vides. Com resultat d'aquesta reflexió sobre els records ens podem convertir en professionals més experimentats, perquè les experiències reflexives ens proporcionen una nova i més profunda comprensió. Al verbalitzar les experiències amb altres persones podem donar sentit a les experiències, es pot considerar com una forma de teorització pràctica.

El Tacte Pedagògic

Es considera tacte pedagògic com una expressió de la responsabilitat que assumeix el docent al protegir, educar i ajudar a l'alumnat a madurar.

L'entendem com la forma de interacció humana per la qual ens mostrem immediatament actius en una situació: emocional, receptivament i conscient. La acció que requereix tacte és sempre immediata, situacional, contingent i improvisadora i està emmarcada per una inclinació especial, un compromís que defineix la relació amb els altres.

Tacte és la **comprensió pedagògica** de prestar atenció a través d'allò que notem sobre els alumnes en la forma d'escoltar-los. És a dir la percepció orientada a la singularitat del nen o adolescent per intentar saber fins a on pot arribar (amb el suport del mestre) (Per tant és pot considerar una de les condicions per a generar i intervenir en la zona de desenvolupament propera descrita per Vigostky i la zona de construcció del coneixement descrita per Cole⁸⁴ 1991 "... sobre el que succeeix quan els professors ensenyen i els alumnes aprenen així com sobre la química – o millor, l'alquímia- de la cooperació humana... " la zona de construcció del coneixement" màgic lloc en el que es troben les ments, on les coses no són iguals per a tothom qui les veu, en el que els significats són fluids i l'acció de construcció del coneixement d'una persona pot provenir de l'altre. ")

En aquest aspecte podem establir un paral·lelisme amb el concepte de "reverie" de Bion entès com la capacitat de la mare de retornar al bebè la seva experiència emocional desorganitzada en forma de pensaments adequats per a ser continguts i pensats pel nen. Estat mental de la mare per estar en sintonia amb les necessitats del nen."

El tacte s'insereix entre la teoria i la pràctica, té paper mediador (Herbart). Segons James el tacte és una noció operativa que defineix què és el que un professor fa en un moment pedagògic, que fa possible que l'educador transformi una situació improductiva o inclòs danyosa en un esdeveniment positiu des del punt de vista educatiu.

De forma que el tacte pedagògic és la pràctica d'orientar-se cap als demés, no experimento la subjectivitat de l'altre fins que no supero la centralitat del meu self en el món. La possibilitat que tinc d'experimentar l'alteritat de l'altre resideix en la meua experiència de vulnerabilitat.

M, van Manen afirma que és a la vista d'un nen indefens i vulnerable que a l'adult li resulta fàcil ser generós, però què passa davant de nens o adolescents exigents o agressius? Sinó arribem a comprendre que hi ha sota de l'actuació agressiva, es desvetllen reaccions defensives de refús, de fugida o de més agressivitat sovint investida de forma institucional o "d'autoritat" en l'adult. (professors, educadors, pares)

TACTE PEDAGÒGIC

El tacte és una mena d'intel·ligència normativa que està controlada per la idea però depèn dels sentiments. És possible perquè els éssers humans som capaços d'exercir la complexa facultat composta de perceptivitat, sensibilitat i idea i d'adaptar-nos a l'experiència mútua.

Exercitar el tacte significa **veure** una situació que reclama sensibilitat, **entendre** el significat d'allò que es veu, **sentir** la importància de aquesta situació , **saber com i que fer** i finalment **fer** quelcom correcte.

⁸⁴ WHITE. S.H. pròleg de La zona de construcció del conocimiento. Cole, M i altres 1991. Madrid Morata S.A. Pàgina 11.

Cal diferenciar tacte pedagògic de comportament fingit, el professor ha d'estar implicat personalment i professional amb propostes pedagògiques i estratègies de resposta.

La importància del tacte a l'ensenyament:

La sol·licitud i el tacte pedagògic són les habilitats conscients que permeten a un professor actuar de manera improvisada en les situacions educatives que sempre estan canviant. Consisteix en el repte de donar forma positiva a situacions imprevistes. La capacitat de veure les possibilitats pedagògiques en els incidents ordinaris i convertir els incidents aparentment sense importància en significació pedagògica. El tacte proporciona una forma nova i inesperada a les situacions imprevistes: dona significat a allò accidental.

Planificar la classe es considerar detingudament, anticipar, imaginar com poden anar les coses, com poden experimentar o veure les coses els nens. Quant més acuradament el professor consideri les interaccions amb els alumnes més capaç serà d'improvisar sobre el guió planificat per ser més receptiu a les contingències que puguin sortir.

El professorat competent planifica totalment la classe per poder improvisar sobre les bases programades. Així en la classe el professor/a **percep, nota** l'experiència que tenen els seus alumnes, i determina la significació última d'allò que estan aprenent. El tacte li permet discernir els elements significatius d'un moment pedagògic i ser capaç d'adaptar el pla per adequar-se a la disposició o circumstàncies dels alumnes.

El tacte deixa empremta en el nen o jove, el veritable aprenentatge té lloc quan els coneixements, els valors i les aptituds que adquirim tenen quelcom a veure amb la persona en la que ens estem convertint.

Els professors han de poder assumir que és probable que alguna cosa no s'entengui o que es mal interpreti o que s'entengui de manera diferent, han de ser **experts en punts de vista, perspectives, actituds, inclinacions i orientacions alternatives**.

Han de ser capaços de veure les coses des del punt de vista del nen o jove. Saber com connectar amb la interpretació del nen, amb el seu estat mental, quan pressionar per a que es compregui, quan ensenyar la simple habilitat o el mètode de resolució més curt,...

Qualsevol que sigui l'aprenentatge de l'alumne, el professor ha de tractar de percebre el significat i la importància que té l'experiència de la dificultat per l'estudiant, és a dir comprendre el dolor del nen quan experimenta alguna dificultat.

La intel·ligència en l'ensenyament és sensibilitat sol·licita. Tot aprenentatge transcendent, significatiu, implica una certa dosi d'ansietat, estrès o dificultat, en realitat el fet de viure és en alguna forma viure en dificultat, riscos desafiaments positius, aventures, trobades se superen si en el fons l'ansietat conté un sentiment de seguretat personal respecte a les pròpies habilitats,...però en els nens que experimenten massa ansietat, dificultat o estrès a l'escola, l'efecte serà negatiu en comptes de positiu. L'ansietat negativa soscava la seva força vital, no fa l'aprenentatge més significatiu sinó que el que se li demana perd sentit. Aquest aspecte està força present en l'alumnat amb NEE i marca negativament la seva disposició ver l'aprenentatge i l'escola. Cal evitar que les circumstàncies i els factors esmentats facin l'experiència d'aprenentatge dolorosa pels nens.

En algunes situacions el professorat pot sentir-se impotent en la protecció del nen vers les influències negatives. El poder de l'educador no és il·limitat. Acceptar les pròpies limitacions personals, així com les limitacions inherents a les realitats quotidianes amb els nens, és un primer pas, subjectivar els sentiments de frustració i fracàs que són una preocupació constant en alguns dels professionals dels centres (els professors, assessors i els pares) per conjuntament crear o participar en comunitats o espais de diàleg per tractar i discutir les seves experiències, com una de les formes que més ajuden en la tasca d'educar.

TACTE PEDAGÒGIC

MANIFESTACIONS	CONSEQUÈNCIES PEDAGÒGIQUES	MECANISMES D'INFLUÈNCIA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Receptivitat a les experiències de l'alumnat. ○ Sensibilitat a la subjectivitat. ○ Influència subtil, amb intervenció ajustada. ○ Seguretat en les situacions inesperades. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Preservar l'espai de l'alumnat. ○ Protegir el que és vulnerable. ○ Evitar el dolor. ○ Recompondre el que s'ha trencat. ○ Reforçar allò que és bo. ○ Ressaltar allò que és únic. ○ Afavoreix el creixement personal i l'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crear clima positiu amb la parla (la manera com es parla receptiu, respectuós) ○ Treballar el silenci actiu, positiu en atmosfera de confiança, expectant. ○ Treballar amb la mirada. ○ Treballar amb el gest. ○ Treballar amb l'ambient, crear o potenciar el clima per revalorar l'activitat pedagògica. ○ Treballar amb l'exemple.

Graella 10: El tacte pedagògic segons Manen

3.2.3 La Salut Mental

Segons l'Organització Mundial de la Salut a la Carta Constitucional OMS (1946-1948) " *la salut és un estat de complet benestar físic, mental i social i no només l'absència d'afeccions o malalties*". En la Conferència Internacional de Ginebra OMS (1986) la salut s'entén com un dret humà fonamental, el que justifica el dret de totes les persones a l'accés als recursos sanitaris bàsics i se citen unes condicions prèvies per la salut: pau; adequats recursos econòmics i alimentaris; vivenda digna, ecosistema estable, ús sostingut dels recursos.

La salut mental és un component fonamental de la salut que permet **el desenvolupament de les possibilitats personals i la consecució de les capacitats cognitives, afectives i de relació de les persones**. Hem pogut constatar que segons l'OMS la salut mental permet desenvolupar les capacitats personals, que són precisament les mateixes capacitats que es pretenen desenvolupar de forma integral des de l'educació, de manera que hi ha una **coincidència quasi total amb les fites de l'educació i de la salut mental**.

És aquesta idea central de salut mental totalment incardinada amb el concepte de desenvolupament de les capacitats i per tant amb l'educació que constitueix l'eix vertebrador entorn al qual les diferents aportacions teòriques ens possibiliten les argumentacions consistents i els elements d'anàlisi per la contrastació de la hipòtesi plantejada en aquesta recerca.

Així doncs una ment sana permet enfrontar-se i superar els desafiaments de la vida, aprendre, treballar i fer aportacions constructives a la societat. Per a totes les persones la salut mental, la salut física i la salut social són components essencials de la vida i estan estretament interrelacionats de manera que interactuen i es modulen i són interdependents.

A més hi ha diferents autors que defineixen de forma diversa, que no contradictòria, el concepte de salut mental, en general es fa referència al benestar subjectiu, la percepció de la pròpia eficàcia, l'autonomia, la responsabilitat, la competència, la dependència intergeneracional i l'autorealització de les capacitats intel·lectuals, emocionals i de relació.

En els últims anys les noves aportacions de les neurociències, la medicina conductual i d'altres han ampliat de manera molt destacada els coneixements sobre el funcionament de la ment, destacant la seva base fisiològica i les relacions d'aquesta amb el funcionament psicosocial, l'aprenentatge i la salut.

Per emmarcar aquest apartat hem partit d'una visió general per centrar-nos posteriorment en la conceptualització de la personalitat, el comportament i els seus trastorns des dels marcs teòrics que articulen aquest estudi.

La Perspectiva Evolucionista

Des de la perspectiva evolucionista, que en els darrers anys incorpora investigacions diverses, es considera la malaltia mental com la pèrdua d'homeòstasi amb la realitat. S'entén que en els trastorns de la personalitat hi ha distorsió en la percepció i judici de la realitat i també conflicte i patiment mental. És en el funcionament general de la persona amb trastorn de la personalitat i/o la conducta, en la seva dificultat d'adaptació o vulnerabilitat en la relació amb la realitat i la consciència continua o discontinua d'aquesta que es va generant patiment mental.

En primer lloc és descriu el cervell com un òrgan biològic en constant funcionament que rep inputs externs i interns del propi pensament, en processos d'interacció en relacions extraordinàriament complexes. En el cervell **es construeix la relació amb la realitat i amb el medi ambient**, aquesta relació és funcional en la mesura que el subjecte pot adaptar-se a la seva realitat concreta.

El que implica, com Fañanas (2003) sosté, que la gènesi de les emocions i la seva funcionalitat estan imbricades en un sistema complex, així els bebès humans són neurològicament molt immadurs, tant que per la seva supervivència i la de l'espècie, necessita cures que només pot obtenir a partir d'una relació extraordinària mare/fill (o persona que en té cura del bebè), d'un tipus de relació física, afectiva i mental, molt intensa, aquesta vinculació és la que facilita la maduració neurològica, psicològica i el complex procés de desenvolupament global: el llenguatge, la capacitat associativa, el simbolisme i la creativitat.

En segon lloc es constata que l'ésser humà no pot viure sense intentar fer-se una descripció i una explicació de l'univers en el que viu i en aquest procés hi ha una base biològica evolutiva, ja que el desenvolupament del neocortex cerebral permet el desenvolupament del llenguatge, la capacitat associativa, la simbolització i la creativitat, és a dir de les capacitats psicològiques superiors.

Així les explicacions o representacions que les persones es donen a si mateixos, determinen actituds, valors, finalitats i els tipus de moral en la que s'organitzen i donen sentit a les seves vides. De manera que en el desenvolupament de les persones es parteix de la **fragilitat inicial del bebè que** precisa de la vinculació emocional i afectiva i del suport **contingent** per generar estructures mentals i relacionals **complexes i vulnerables**. Aquests processos estan explicats àmpliament per autors com Winnicott que descriu el vincle afectiu i Bion amb el concepte de "reverie" amb el que subratlla la importància de la relació i la interacció afectiva com a motors d'arrancada del pensament i de les capacitats psicològiques.

Aquesta riquesa i complexitat d'estructures mentals que li donen enormes potencialitats, alhora el fan **susceptible de ser ferit, de ser afectat, commogut, convençut o vençut** per quelcom **que s'expressa**. El llenguatge carregat de simbolisme i representació és una eina de potencialitats i de vulnerabilitats i és el pont entre les emocions, els sentiments i el pensament.

La vulnerabilitat és una característica dels sistemes complexos i és fruit de l'evolució d'aquests. És en aquest context de sistemes complexos i vulnerables on hem emmarcat a l'alumnat subjecte d'aquesta recerca.

A tall d'exemple, per la importància de les aportacions que aquests tipus d'investigacions bio-psico-socials poden aportar a la comprensió dels trastorns de la personalitat i la conducta, ressenyo un estudi longitudinal de Salut i Desenvolupament realitzat a Nova Zelanda pels equips dels professors Caspi i Meffitt⁸⁵ de la Universitat de Wisconsin (EEUU) i del Kings College de Londres amb nens i nenes des de 3 fins als 26 anys per a descriure la interacció d'un gen (5-HTT) relacionat amb el transport de la **serotonina** que s'expressa en dues versions llarga i curta i **la influència de l'ambient en els episodis de depressió** (segons els criteris del DSM-IV):

Aquests investigadors van descriure que als 26 anys el 17% de la mostra (uns 140 nois–noies) havia patit o patia un episodi depressiu.

Es van preguntar: **Què és el que, en la biografia d'aquest nois i noies, hi havia de particular?**

- Van detectar la presència del maltractament infantil en el 17% de nens entre 3 i 11 anys i el van classificar segons en el moment vital en que es produïa.
- Varen controlar fins a 14 esdeveniments vitals: separació pares, canvis de domicili, feina,... en la mostra entre 21 i 26 anys amb depressió

Van estudiar un dels mecanismes del gen per aprofitar la seva energia i modular-la. El gen transportador de serotonina té un mecanisme que es connecta en situacions d'estrès ambiental per a fabricar serotonina, quan hi ha un excés de serotonina la retorna a la cèl·lula de manera que aquesta pot ser reutilitzada. No tothom té el mateix dispositiu per a aquest gen. Segons que l'al·lel sigui curt o llarg el temps i els costos de la fabricació de serotonina diferirà. L'estudi demostra que la versió curta confereix vulnerabilitat a l'estrès i la versió llarga protegeix enfront d'esdeveniments vitals estressants, considerant el grau i quantitat d'exposició als factors de risc.

Entre els **factors de risc** van estudiar l'impacte de les situacions d'abusos en la infància com a desencadenant d'aparició de depressió en l'edat adulta, aquesta és més freqüent en les persones que presenten la variable curta del gen.

Cada persona incorpora dues còpies del 5-HTT. De la mostra de 847 subjectes estudiats, un 17% portaven dues còpies curtes, **menys protectora**, en tant que un 31% incorporava l'opció **més protectora**, entre ambdós extrems, el 51% tenia diverses combinacions de les còpies llargues i curtes del gen.

Aquests investigadors consideren que el **genotip per si sol no és un factor de risc**, sinó **la sensibilitat a l'ambient**, és el nombre d'esdeveniments vitals estressants, és a dir **el grau d'exposició als factors de risc i la gravetat d'aquest factors**.

Aquestes aportacions reforcen les teories de que la majoria dels trastorns psiquiàtrics no s'expliquen només per factors genètics o ambientals, **sinó per l'interacció d'ambdós**.

Altres estudis del genoma humà afirmen que en aquest moment és molt difícil establir relacions amb gens específics quan es tracta de trastorns complexes, és possible que hi hagin molts gens involucrats, alguns amb efectes similars i d'altres que interactuen amb el medi per a produir els seus efectes, de manera que calen estudis de gran envergadura que incloguin la interacció amb el medi en la línia de la investigació descrita.

El que és important és que des d'aquesta perspectiva és descriuen un elevat ventall de patologies somàtiques, mentals, inclosos els trastorns de la personalitat, de la conducta, i psicossomàtiques que en la societat actual tenen a veure amb l'estrès i amb els recursos bio-psico-socials d'adaptació de les persones, especialment de nens i joves, al seu medi.

⁸⁵ Investigació realitzada pels equips de Avshalom Caspi i Terrie Moffitt de la Universitat de Wisconsin, en Madison (EEUU) i del Kings College, en Londres. Publicada en Science 2003;301:386-389.

Els avenços en genètica molecular ens obren perspectives inimaginables fa poc temps per la comprensió de l'origen i del **sentit funcional** dels sistemes neurobiològics que són la base de les nostres emocions, és una de les formes de buscar els possibles marcadors d'estat dels símptomes que denominem patològics.

Com conseqüència d'aquestes aportacions, es planteja la necessitat de definir o redefinir el criteri de normalitat, donat que en tots els diagnòstics en psicopatologia s'afegeix el criteri "**els símptomes han de ser desadaptatius**".

L'objectiu terapèutic, independentment de l'orientació teòrica, serà **millorar l'adaptació del subjecte al seu entorn**. Així aquest enfoc proposa **el grau d'adaptació social** com un referent significatiu en el diagnòstic psicopatològic.

A. Els Sistemes d'Adaptació

Com responem als esdeveniments vitals?

Una de les fites que es plantegen les diferents investigacions en aquesta línia és la recerca de patrons universals de conducta. Per conèixer com les persones responen als esdeveniments vitals, independentment de la cultura concreta en la que visquin.

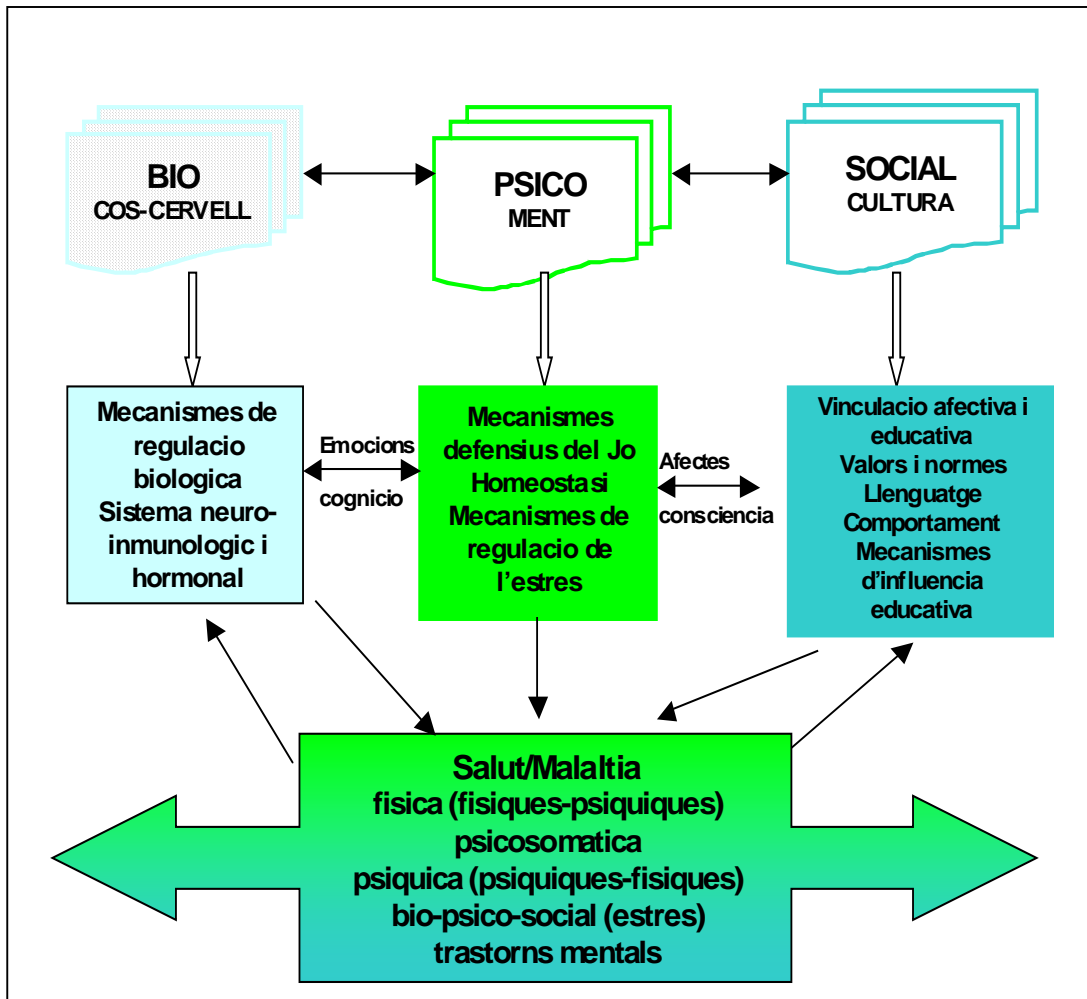
Per tant s'estudien les relacions de l'estrès amb els perfils de personalitat i apunten a que les reaccions de les persones als diferents esdeveniments vitals estressants que els poden afectar estan d'alguna manera condicionats pels seus **perfils de personalitat**.

Pensant en que l'alumnat amb NEEATPC sovint presenta elevat nivell d'ansietat, o manifestacions psicossomàtiques, sobreexcitació o pèrdua de control, ens interessa conèixer especialment quines són les seves respostes a l'estrès i quins són per ells els esdeveniments potencialment estressants. Les seves respostes estan modulades pels factors psicològics i per tant no tothom respondrà de la mateixa manera, als mateixos estressors i sobretot, no desenvoluparan les mateixes malalties d'adaptació davant de la persistència de l'estrès o de situacions conflictives.

El sistema general d'adaptació de l'individu és un **complex mecanisme psico-neuro-endocrinològic** que comprèn tant el sistema general d'adaptació com el seu fracàs en l'adaptació al medi, amb elements estressors que són la font generadora de **distress o estrès negatiu**. Per tant el mateix mecanisme d'adaptació a l'estrès positiu és, o pot ser alhora un mecanisme estressor, potencialment generador d'estrès negatiu.

La resposta física, psíquica, i biològica a l'estrès o a les situacions que generen ansietat produeix alteracions en l'equilibri bioquímic i metabòlic del nostre organisme, quan aquestes arriben a l'etapa de l'esgotament, s'expressen tan de forma física com psicològica i ens situen en la vessant de la medicina psicossomàtica.

MECANISMES REGULADORS D'ADAPTACIÓ



Graella 11: Mecanismes reguladors d'adaptació

Les persones passen per diferents moments o fases de resposta adaptativa en les situacions de la vida quotidiana. En un primer moment **la resposta biològica** de l'organisme a l'estrès comporta canvis hormonals que posen en marxa complexos mecanismes que el preparen bioquímicament i metabòlica per enfrontar-se a la seva real o subjectiva perillositat, si les respostes són adequades a l'estímul o si estan adaptades al funcionament fisiològic del subjecte, es parla **d'eustrès o bon estrès**, indispensable per al desenvolupament, el funcionament de l'organisme i l'adaptació al medi.

Sovint un examen, una activitat nova o percebuda com molt difícil, una frustració real o aparent per expectatives poc ajustades poden provocar canvis cardiovasculars, musculars, energètics, plaquetaris o immunològics i preparar a l'organisme per a la lluita, que no sempre és produïda, generant canvis funcionals permanents en els nostres òrgans amb una energia que no es consumeix.

Posteriorment si l'estrès és intens anirà provocant la claudicació dels òrgans en funció de la labilitat particular de l'individu i del tipus de personalitat. L'esgotament propi de la

tercera etapa de l'estrès porta necessàriament a provocar primer trastorns funcionals i posteriorment a les **malalties d'adaptació**. (físiques, psicosomàtiques, psicològiques) De manera que **la personalitat** d'un subjecte reaccionant crònicament a una determinada activació i/o un òrgan considerat làbil, on es descarreguen els conflictes emocionals no resolts i la seva vulnerabilitat, seran els **factors que determinaran la seva patologia futura**.

Com respon el nostre cos?

El mecanisme i la fisiologia del estrès són complexos ja que a més de les estructures de l'organisme involucrades, les respostes d'aquest són variables, estan modulades pel pensament i processament que el subjecte faci de la informació sensorial des de seu psiquisme i d'aquest procés sorgeix l'activació corporal. L'activació corporal pot donar diferents tipus de respostes:

- B. La **resposta ràpida**, que es produeix en pocs segons, com una primera reacció a l'estressor, és produïda per l'activació del sistema simpàtic adrenal.
- C. La segona resposta després de rebre informació sobre l'estressor, triga més temps, és una **resposta lenta i continua**, es produeix per l'activació endocrina.

B. Estrès i patrons de conducta

Els factors causants de l'estrès poden ser igual pels diferents individus, però **la via de resposta** triada, automàtica o neuroendocrina, i **la forma de reaccionar** prèvia cognició **estarà lligada al grau de vulnerabilitat del subjecte i al seu perfil psicològic**.

Price (1982) defineix el perfil psicològic com el conjunt de predisposicions de determinats subjectes en relació a les seves actituds i maneres d'afrontar situacions condicionades per l'escala de valors en ús en una societat determinada. De manera que **el patró de conducta** d'un subjecte aplega els trets de personalitat, les actituds, les creences, la conducta manifesta i una determinada activació psicofisiològica.

PERFILS PSICOLÒGICS DE REACCIÓ A L'ESTRÈS

Perfil psicològic	Predisposicions	Patró de conducta
A	Resposta automàtica a l'estrès. Major predisposició a patir patologies cardiovasculars Elevat colesterol Altres factors de risc com obesitat, nicotinisme, hipertensió.	Predomina la resposta excessiva: hiperactivitat, irritabilitat, ambició, agressivitat, hostilitat, impaciència crònica, tensió, competitivitat tant amb l'entorn com amb ells mateixos, relacions interpersonals problemàtiques i amb tendència a la dominància.
B	Receptius a totes les emocions	Es mostren tranquils, confiats, relaxats, oberts a les emocions incloses les hostils.
C	Interioritzen la seva resposta a l'estrès. Controlen les expressions d'hostilitat. Major predisposició a patir reumes, infeccions, al·lèrgies, afeccions dermatològiques, inclòs càncer associat a la inhibició immunitària que presenten en general aquests subjectes.	Es mostren introvertits, obsessius, passius, resignats i avinents. Extremadament cooperadors, submís i conformistes. Desitjos d'aprovació social.

Graella 12: Perfils psicològics enfront l'estrès

De forma que és fa palesa la participació dels mecanismes adaptatius de l'estrès i el seu fracàs, com elements provocadors i desencadenants de processos neuròtics i depressius, que en infants i adolescents poden expressar-se amb problemes de comportament i /o trastorns de la personalitat en els diferents entorns, escolar, familiar i/o social.

Si com Slipak (2003) definim **l'estrès** com **una cognició d'amenaça que activa l'organisme per sobre dels seus recursos adaptatius**, és a dir quan la persona pensa o creu que una vivència, fet o situació és una amenaça per la seva seguretat, integritat personal, de forma inconscient o conscient activa tots els seus recursos personals, de manera que l'estrès és un estat antihomeostàtic o de desequilibri que força paràmetres biològics amb un **alt cost energètic**.

Quan l'estrès es perllonga en el temps són moltes les malalties psicossomàtiques i els trastorns psíquics que produeix, desencadena o agreuja.

C. Emocions, Consciència i Cognició

Des de l'enfoc evolucionista Rodríguez i Salas (2000) han revisat la història filogenètica dels **sistemes d'aprenentatge i memòria** i les seves bases neuronals en animals i afirmen que l'evolució del sistema nerviós no s'ha produït de forma lineal sinó múltiple. Distingeixen un aspecte estable o conservador de les estructures bàsiques i un altre variable i adaptatiu.

S'ha d'estudiar com aquests **dos aspectes conservador i adaptatiu** de l'aprenentatge i la memòria que poden permetre el desenvolupament de noves capacitats, funcionen en l'alumnat amb NEEATPC.

El coneixement del funcionament d'aquests sistemes d'aprenentatge i memòria en l'alumnat amb NEEATPC pot ser molt rellevant ja que podria explicar algunes de les dificultats per l'aprenentatge i la consolidació dels coneixements en alumnes amb capacitats intel·lectuals suficients, quan la seva l'estructura variable i adaptativa esdevé poc adaptativa com sembla succeir en aquest alumnat en les situacions educatives, fet que fa pensar en la influència d'altres aspectes com les emocions i els afectes.

Des del punt de vista biològic/evolucionista les emocions es consideren estats de l'organisme generats en resposta a situacions rellevants per la supervivència i la reproducció. Aquests estats impliquen patrons complexos de resposta fisiològica i conductual que permeten afrontar situacions de manera més eficaç i adaptada.

S'assenyala que l'origen evolutiu de les emocions es troba en el seu valor adaptatiu, així com les reaccions tant a estímuls externs com a estímuls interns, generats com records o estats conscients que resulten de l'activitat cognitiva. Les emocions són considerades fenòmens **essencialment conscients i subjectius**, de manera que les reaccions dels subjectes als estímuls, interns o externs, estan **modulades** per processos **cognitius intermitjos** que els **atorguen un significat subjectiu**.

Des de l'enfoc d'avaluació cognitiva Aguado (2002) afirma que les emocions són conseqüència de l'**avaluació dels estímuls** interns o externs de situacions viscudes que el subjecte efectua a partir de varies **dimensions afectives** rellevants com:

- La importància motivacional
- La capacitat de control
- La manera en que el Jo es veu implicat en la situació

Alguns estudis actuals realitzats amb tècniques experimentals que garanteixen la fiabilitat dels resultats afirmen que els estats emocionals i la seva activació fisiològica, poden ser iniciats mitjançant **processos mentals automàtics no conscients d'anàlisi** de l'estímul que genera de forma inevitable una resposta inicial, però un cop iniciada, en el moment en que l'atenció se centra en l'estímul, es posen en marxa **processos avaluatius més elaborats** que poden perllongar, alterar o interrompre l'estat subjectiu iniciat. Si els estímuls s'estenen en el temps, les emocions es modifiquen en la mesura que el subjecte desenvolupa recursos cognitius i conductuals per fer-hi front.

De manera que les conseqüències associades a situacions semblants automatitzen el procés avaluatiu inicial, que es redueix a l'activació associativa de sistemes de reacció fisiològica davant de conductes o estímuls dels que l'experiència ha modificat el seu valor afectiu. La posterior valoració conscient té lloc sobre l'estat afectiu, induït pels missatges implícits i no proposicionals que proporcionen els processos més primitius i globals d'anàlisi dels estímuls.

Així en comptes de les explicacions habituals que consideren les reaccions emocionals com resultat de la valoració conscient de la situació, el que es proposa des d'aquest enfoc és que la valoració conscient es dona sobre la base de **l'activació emocional prèvia**, que és generada per mecanismes automàtics i no conscients. Aquests processos avaluatius, més elaborats són els que no es produeixen, o es produeixen parcialment en l'alumnat amb NEEATPC.

En d'altres estudis s'ha observat la **dissociació entre el coneixement emocional implícit i explícit**, això pot explicar algunes reaccions característiques de l'ansietat patològica. Com en el cas de la intensa reactivitat emocional de les persones fòbiques a situacions o estímuls que elles mateixes reconeixen racionalment com inofensius. Tanmateix en persones que pateixen estrès postraumàtic que de manera recurrent se senten envaïdes per records i sensacions emocionals intensament negatives lligades a l'experiència traumàtica que apareixen de forma que sembla incontrolable en moments de records, o davant d'estímuls semblants al fet traumàtic.

Si això significa que hi ha una dissociació entre l'adquisició del coneixement implícit amb activació immediata de resposta i al coneixement l'explícit d'avaluació conscient, podem pensar que és possible aprendre a respondre afectivament a un estímul, sense ésser conscient del seu significat emocional.

En aquesta línia la teoria del **marcador somàtic** de Damasio⁸⁶ (1999) afirma que el feedback somàtic que proporciona l'activació orgànica d'origen emocional contribueix en el procés de decisió conscient al **marcar** negativament algunes opcions associades en el passat amb conseqüències negatives. Aquest feedback actua com un **senyal** que inclinaria al subjecte cap a decisions més adaptatives i que afavoriria per tant la racionalitat dels processos d'elecció conscient. " *proposar la idea que pot ser la raó no sigui tant pura com la majoria de nosaltres pensem o desitjaríem que fos, pot ser les emocions i els sentiments ni siguin en absolut intrusos en el baluard de la raó; poden trobar-se entreteixits en les seves xarxes pel pitjor i pel millor. Probablement les estratègies de la raó humana no es van desenvolupar ni en l'evolució ni en cap individu aïllat, sense la força conductora dels mecanismes de la regulació biològica, dels que l'emoció i el sentiment són expressions notables. A demés, inclòs després de que les*

⁸⁶DAMASIO, A.R. El error de Descartes. 1999. Barcelona Critica.

estratègies de raonament s'estableixen en els anys de formació, probablement el desplegament efectiu depèn, en gran mesura, d'una capacitat continuada d'experimentar sentiments. " Només suggereixo que determinats aspectes del procés de l'emoció i del sentiment són indispensables per la racionalitat."...."possiblement l'essència d'un sentiment pot ser la percepció directa d'un llenguatge específic: el del cos"....

Així Damasio ens introdueix a partir de les seves interessants investigacions amb pacients neurològics en la idea de que els sentiments inclouen no només les sèries d'estructures cerebrals estudiades i conegudes com els sistema límbic i alguna de les escorces prefrontals del cervell sinó i el que és més important **els sectors del cervell que cartografien i integren les senyals procedents del cos. Així, el cos proporciona la matèria bàsica per les representacions cerebrals.**

Des d'aquest punt de vista **els sentiments** serien qualificadors, sensors entre la natura i la circumstància. Així els sentiments amb les emocions de les quals provenen, no són un luxe sinó que serveixen de **guies internes** i ens ajuden a comunicar als altres senyals que també poden guiar-los. Per tant podem considerar els sentiments tant cognitius com altres percepcions. El que és més important **el cos, el cervell i la ment** conformen un organisme indisociable integrat amb circuits reguladors bioquímics i neurals, mútuament interactius que interactua amb l'ambient com **un conjunt estructural i funcional**, així els fenòmens mentals **només poden comprendre's en el context de la interacció** d'un organisme amb el seu ambient.

D'altra banda però dins del mateix enfoc, Sancho-Rof i González estudien el paper de les emocions com factors psicològics fonamentals en l'aparició i progressió de malalties. I expliquen el concepte de psico-neuroimmunologia que defineixen com l'estudi de les interaccions entre la conducta i els sistemes nerviós, endocrí i immunològic i de quina manera les seves alteracions predisposen a la malaltia. En particular sembla que l'evolució de les emocions té a veure amb la funció moduladora i estabilitzadora d'estímuls de la serotonina. Per l'elevat nombre de receptors d'aquest neurotransmissor el cervell està predisposat a vibrar amb molts estímuls de tipus emocional⁸⁷. **Veure graella núm.11. Mecanismes d'Adaptació.**

⁸⁷ *...Amb les modernes tecnologies es pot visualitzar el cervell de persones sanes i malaltes en temps real i estudiar els canvis que provoquen la por, la tristesa, la ira o l'amor. Les investigacions han revelat que les emocions positives i negatives influeixen en la salut més del que se suposava..." la poderosa influència de les emocions en la raó obeeix a que de l'amigdala parteixen moltes més vies de comunicació cap a l'escorça o cervell cognitiu que en sentit contrari, segons Le Doux, neurobiòleg de la Universitat de Nova York". El País 05/10/1999*

EVOLUCIÓ DE LES EMOCIONS

Evolutió	Emocions
Origen (reptils)	Alarma, por
D. mamífers	Lligam “apego” o aferrament, inclinació, unió, amor, tristesa sorgides en la criança, en l'establiment del vincle. Els canvis hormonals, els receptors d'oxitocina, dels mamífers permeten les conductes de criança i els vincles
Homo sapiens	Sexualitat, instint sexual i plaer Llenguatge: fantasia, símbols (Capacitat d'emocionar-se amb símbols i fins i tot de matar per ells) Consciència i capacitat de reconèixer-se al mirall Autoconsciència (la psicoteràpia modifica la neuroimatge)

Graella 13: Evolució de les emocions segons J. Sanjuan⁸⁸

Per exemple emocions com l'ansietat o les fòbies poden ser adaptatives perquè el seu objectiu inicial és la supervivència de l'espècie. Una certa ansietat és adaptativa, massa és perjudicial. La depressió apareix com resposta a l'estrès crònic.

Segons Achotegui⁸⁹, J (2003) La tristesa pot tenir efectes adaptatius molt interessants: quan una persona no se'n surt en la vida, per ella, potser, és millor aturar-se, o plantejar-se altres objectius, és millor no fer res que continuar fent quelcom que fracassa.

Les persones tristes poden ser creatives, algunes de les manifestacions de l'art són elaboracions d'ansietats depressives que s'expressen de forma artística de manera que algunes persones poden canalitzar la seves ansietats sublimant-les (mecanisme de defensa descrit per Freud) així els seus impulsos personals i socialment negatius, els transformen i expressen en activitats socialment acceptades i valorades.

D. La Personalitat i la Conducta. Què és la personalitat ?

Per contestar-nos aquesta pregunta hem consultat en diverses fonts el significat atorgat al terme personalitat i hem trobat que el mot personalitat ha canviat el seu significat al llarg de la història, partim del terme grec *persona*, com a màscara, pretensió o **aparença** de la possessió d'uns *trets* que caracteritzaven a l'individu al que representava un actor de teatre. Posteriorment es va utilitzar el mateix mot, per considerar a la **persona real** i les seves característiques explícites i manifestes. El significat de personalitat va anar progressivament més enllà del que es pot veure externament, centrant-se en les **característiques psicològiques més internes**. Arribant fins a l'actualitat, en que Theodore Millon⁹⁰ (1998) la defineix: com *“La personalitat és concepció actualment com un patró complex de característiques psicològiques profundament arrelades, que són en la seva major part inconscients i difícil de canviar i s'expressen automàticament en quasi totes les àrees de funcionament de les persones. Aquests trets intrínsecs i generals sorgeixen d'una complicada matriu de determinants biològics i aprenentatges i en definitiva comprenen el patró idiosincràtic de percebre, sentir, pensar, afrontar i comportar-se d'un individu.”*

⁸⁸ SANJUAN, Julio. Conferència Universitat de Barcelona. UB (2003)

⁸⁹ Achotegui, Joseba Conferència Universitat de Barcelona. UB (2003)

⁹⁰ T. Millon Trastorns de personalidad. Más allá del DSM-IV Editorial Masson 2003 pàgina 4.

Parlem doncs de trets intrínsecs, generals i singulars d'una persona que es generen o construeixen al llarg de la vida i que formen part d'una matriu complexa de base biològica i de les experiències i aprenentatges de la persona.

Personalitat: de la Normalitat al Trastorn

Els trastorns de la personalitat i/o la conducta és consideren afeccions que es caracteritzen per les alteracions dels processos de pensament, de l'afectivitat, les emocions i del comportament, associades a angoixa personal i a alteracions del funcionament personal o a ambdós aspectes alhora.

Els trastorns de la personalitat i/o la conducta són molt diversos i heterogenis, es poden expressar amb variats grau d'afectació des de lleus que duren un període de temps curt fins a greus que persisteixen durant tota la vida i poden coexistir o no amb d'altres trastorns mentals.

Destacarem que la infància i l'adolescència **són fases de desenvolupament** per tant sovint és molt difícil marcar el límit entre els fenòmens propis del desenvolupament normal i els patològics. Per aquest motiu des dels diferents criteris de classificació dels trastorns mentals i del comportament, entre ells el CIE-10 citat anteriorment, es recomana no diagnosticar trastorns de la personalitat abans dels 16 o 17 anys. Tot i així, recollim les pautes i característiques per la seva descripció, amb el ben entès de que aquesta informació pot ser útil per identificar en nens o adolescents senyals o símptomes o situacions personals que es puguin beneficiar d'activitats de prevenció o de suports i actuacions educatives o terapèutiques específiques. Per així evitar la consolidació dels trastorns o si més no facilitar una millor evolució i pronòstic.

Considerem que els trastorns de la personalitat es caracteritzen per patrons de percepció, reacció i relació que són relativament fixes, inflexibles i socialment desadaptats.

De manera que sovint les persones amb trastorn de la personalitat no són conscients del seu comportament i/o dels patrons de pensaments poc apropiats de forma que tenen elevat risc de patir malalties físiques, addicions, conductes autodestructives, conductes sexuals de risc i conflictes amb els valors socials.

Hem estudiat com l'alumnat amb trastorn de la personalitat i la conducta, presenta amb freqüència capacitats disharmòniques, ens trobem, per tant amb un alumnat que podria seguir els aprenentatges escolars, però que no tolera i rebutja el que l'escola pot oferir-li, i que en moltes ocasions acaba abandonant o essent expulsat del sistema educatiu per la seva conducta desadaptada sovint agressiva o violenta.

Hem recollit algunes aportacions de Millon (1998,2003) com a punt de referència per apropar-nos a la **relació entre normalitat i patologia**, per la definició d'aquests criteris hem recollit les següents idees que ajuden a distingir entre la personalitat normalitat i la patològica:

Aquest autor destaca especialment el pes de la carrega social en aquesta diferenciació, de manera que els aspectes positius de la normalitat és relacionen amb els comportament i costums prototípics del grup social de referència de l'individu i al contrari relaciona la patologia amb comportaments poc freqüents, irrespectuosos o hostils amb el

grup de referència, llavors els conceptes de normalitat i patologia poden considerar-se, **conceptes relatius** i representen punts o graus diversos sobre un **continuum** que va de la normalitat al trastorn.

Altres criteris poden ajudar a descriure la normalitat al marge de la cultura, aquests poden facilitar una definició més funcional de la patologia de la personalitat en el context escolar així com aportar indicadors per l'acció educativa preventiva, entre d'altre destaquem els següents:

- La capacitat de funcionar de forma autònoma i competent
- La tendència a adaptar-se de forma eficaç i eficient al propi entorn social
- La sensació subjectiva de satisfacció
- La capacitat per posar en marxa o millorar les pròpies potencialitats.

Des del punt de vista ecològic i des d'una perspectiva evolucionista es conceben els trastorns de la personalitat com estils problemàtics d'adaptació humana. De manera que quan una persona disposa de capacitat per afrontar el dia a dia en el seu entorn de forma flexible i les seves percepcions i conductes habituals incrementen la seva satisfacció personal, el seu grup de referència considera que té una personalitat normal o saludable, o bé al contrari quan les responsabilitats quotidianes s'afronten de forma inflexible, defectuosa o quan les percepcions i comportaments de la persona li generen malestar i el limiten les oportunitats d'aprendre o créixer, es pot parlar de patró patològic o desadaptatiu.

Així les persones amb trastorns de la personalitat poden ser subjectes en els que la seva estructura constitucional i experiències vitals primerenques, no només han dirigit erròniament el seu desenvolupament sinó que també han construït **un sentit de si mateixos insatisfactori**, una forma problemàtica d'expressar els pensaments i sentiments així com una manera deficitària de comportar-se i relacionar-se amb el altres.

Per la classificació i diagnòstic dels trastorns de la personalitat Millon (1998) va proposar un model d'estructura biosocial que recull en els seus constructes les teories de l'aprenentatge i fonamenta l'ontogènesi del desenvolupament o història del ser; mentre considera que els constructes derivats de la teoria evolutiva són aplicables tant a la filogènesi o història de la humanitat, com als estils d'adaptació humans. Estils d'adaptació descrits en la **següent gradació o continuum, de més a menys** possibilitats adaptatives:

- En primer lloc amb les persones que tenen notables **dificultats per gaudir** (esquizoide, evitador, depressiu).
- Segueixen els subjectes que presenten **problemes interpersonals**, tendeixen a orientar-se de forma exagerada **cap als altres**.(depenent, histriònic,)o bé **cap a sí mateixos** (narcisista, antisocial).
- En tercer lloc segueixen els subjectes que presenten **conflictes intrapsíquics** (sàdics, obsessius compulsius, negativistes, masoquistes)
- Per últim, els subjectes que tenen menys possibilitats adaptatives són els que reuneixen les patologies més greus de la personalitat, en les que el problema bàsic es deriva de **dèficits estructurals** (esquizotípic, límit, paranoide).

Per la seva classificació proposa un **format multiaxial** que va revisar posteriorment, en el qual proposa que el conjunt dels símptomes no s'avaluï com una entitat clínica separada del **context més ampli del pacient**, inclou **l'estil de relacionar-se**,
Aprendre emocions / vivint aprenentatges

comportar-se, pensar, sentir, i afrontar les dificultats, és a dir la personalitat. Aquest format multiaxial que desenvoluparem en aquest treball, parteix bàsicament de les seves aportacions a les diverses revisions dels Manuals Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals DSM-III i DSM-IV i de les comparacions realitzades amb la Classificació Multiaxial de les trastorns psiquiàtrics en nens i adolescents del CIE-10.

Creiem interessant explicitar la diferència entre avaluació i diagnòstic, encara que de vegades totes dues activitats poden anar lligades, en aquest treball quan ens referim a diagnòstic ho fem pensant en les característiques que el subjecte té en comú amb d'altres subjectes i que possibiliten la seva classificació en funció d'una categoria diagnòstica determinada i dels criteris tècnics d'aplicació vigents en la comunitat de professionals de la Salut Mental.

D'altra banda entenem per avaluació psicopedagògica al procés de recollida i anàlisi de la informació rellevant dels diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament /aprenentatge (condicions personals, condicions de l'entorn escolar i sociofamiliar, grau i nivell d'aprenentatges curriculars, capacitats d'autonomia, d'interrelació social,...) per identificar les necessitats educatives especials en aquest cas en l'alumnat que presenta dificultats en el desenvolupament personal i desajustos de conducta que afecten a l'aprenentatge i al creixement personal.

La finalitat de l'avaluació psicopedagògica no és la classificació diagnòstica sinó l'orientació del procés educatiu i la presa de decisions sobre el tipus de suports per afavorir l'òptim desenvolupament personal i social de l'alumnat.

Com podem veure tot i que el diagnòstic va lligat a uns criteris categorials i l'avaluació psicopedagògica se centra més en fonamentar la presa de decisions educatives ambdós processos van lligats de manera que un enfocament interdisciplinari afavoreix l'adequada valoració de les necessitats educatives especials, especialment en l'alumnat que ens ocupa en aquest treball.

Pel diagnòstic de les patologies de la personalitat i/o la conducta el Consell Assessor sobre Assistència Psiquiàtrica i Salut Mental del Servei Català de la Salut pren com a referència la classificació multiaxial dels trastorns psiquiàtrics en infants i adolescents de la CIM-10.

La base d'aquesta classificació multiaxial és que cadascun dels elements essencials del diagnòstic sigui recollit sistemàticament en un eix diferent i amb un codi que assenyalava la **presència o absència** de les diferents condicions o situacions, és proposa un procés descriptiu que es pot realitzar per professionals de diferents orientacions o visions teòriques. Els codis fan referència a situacions o problemes actuals no a la persona en si mateixa.

De manera que els professionals clínics han de recollir les condicions o situacions actuals que presenta el pacient de tots i cadascun dels 6 eixos independentment de que consideri que poden tenir o no, relació amb la causa del problema psiquiàtric, aquest procés facilita dades comparables per la formulació diagnòstica.

Tot i que el diagnòstic dels trastorns de la personalitat i la conducta no és l'objecte d'aquest treball, el coneixement de l'alumnat i les condicions psicosocials si en són una de les finalitats d'aquesta recerca, a tal efecte fem una breu descripció dels Eixos segons la classificació multiaxial CIE-10 i recollim algunes de les característiques que descriuen breument els trastorns, com és pot veure en la graella següent.

El coneixement dels elements essencials i especialment de les condicions i situació actuals de l'alumne, per part dels professionals dels EAP pot facilitar la realització d'avaluacions psicopedagògiques més globals i que permetin fer propostes d'intervenció que promoguin la prevenció i protecció en els aspectes de més risc per la salut mental de l'alumnat en els entorns educatius.

L' **Eix 1** ⁹¹ fa referència al **trastorn psiquiàtric**, les característiques recollides en els següents eixos determinen **els factors de gravetat d'aquest**:

- L'Eix 2 determina **comorbiditat** per la presència de trastorns específics del desenvolupament psicològic com per exemple de trastorns de la personalitat i del comportament.
- L'Eix 3 valora la gravetat del pronòstic per **l'edat evolutiva** i els moments d'aparició del trastorn ja que en funció de les etapes del desenvolupament dels infants i adolescents les patologies són diferents de manera que alguns dels codis de classificació com el DSM-IV el trastorn de la personalitat antisocial, no serà aplicable als infants ni adolescents fins als 18 anys.
- L'Eix 4 en el que es valora la gravetat pel **consum desordenat** i freqüent de serveis assistencials.
- L'Eix 5 es valoren els aspectes de les **situacions psicosocials** significativament anòmales del seu context sociocultural i de les experiències viscudes.
- L'Eix 6 es considera la capacitat de **funcionament psicosocial** en els últims mesos. (el concepte de discapacitat psicosocial ha està reconegut per l'ONU i descrit en el CIE-10)

“Capacitat psicosocial: Capacitat del nen o adolescent per mantenir relacions relativament harmonioses amb els seus pares germans, professors o d'altres adults. També el grau en que el nen o adolescent té cura de la seva higiene i aspecte personal, d'acord amb la seva edat i circumstàncies socials; la seva participació raonable en les tasques domèstiques; la capacitat de marxar de casa sense dificultat; realitzar els deures escolars segons la seva edat i capacitats cognitives; capacitat d'establir relacions personals en les que pot compartir activitats amb els companys; participar en activitats d'oci”... CIE-10

Aquests apartats inclouen la descripció de diverses formes del comportament que acostumen a ser persistents que constitueixen l'expressió d'un estil de vida i de la manera de relacionar-se del subjecte amb si mateix i amb els altres.

Algunes formes de comportament apareixen en la infància com resultat dels factors personals, de les experiències viscudes i d'altres comportaments que es van adquirint i consolidant al llarg de la vida. Quan aquests comportaments són rellevants clínicament i es manifesten com respostes inflexibles en els diferents ventalls de situacions quotidianes, són sovint font de malestar emocional subjectiu, de dificultats en l'adaptació i en el funcionament social.

⁹¹ Classificación Multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños i adolescentes Editorial médica Panamericana (2001).

ELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT I DEL COMPORTAMENT

CIE.10	TRASTORN EIX 1	CARACTERÍSTIQUES
F60.0	Trastorn paranoide de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilitat excessiva a les contrarietats. Incapacitat per a perdonar els greuges, ressentiments persistents. Suspiciàcies i tendències a distorsionar les experiències, interpretant accions neutrals o amistoses com hostils o despectives. Sentit combatiu i tenaç dels propis drets al marge de la realitat. Predisposició a donar-se excessiva importància, actitud autorreferencial constant.
F60.1	Trastorn esquizoide de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Manca de capacitats per experimentar les gratificacions i els plaer i les experiències positives de la vida Es mostren reservats i introvertits
F 60.2	Trastorn dissociat de la personalitat.	<p>Forma persistent i reiterada d'alteració de conducta agressiva, desafiant o provocativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Baralles o intimidació Destrucció de pertinences alienes Absències o fugides de l'escola o de casa. Desobeir persistentment i no acomplir les normes.
F60.3	Trastorn d'instabilitat emocional de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Predisposició a actuar de manera impulsiva sense tenir present les conseqüències, amb instabilitat afectiva. Mínima capacitat de planificació i manca de control amb intensos esclats d'ira amb actituds violentes desencadenades per les crítiques o la frustració dels seus actes impulsius.
F60.31	Trastorn límit de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Instabilitat emocional, alteració o confusió de la seva autoimatge, dels objectius i de les preferències internes. Poden haver sentiments crònics de buit. Relacions intenses i inestables que poden comportar crisis emocionals repetides i grans esforços per evitar l'abandonament, poden presentar-se amenaces suïcides o autoagressivitat.
F 60.4	Trastorn histriònic de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Expressió exagerada de les emocions. Suggestionabilitat Afectivitat làbil i superficial Egocentrisme, autoindulgència, Conductes manipuladores per satisfer les pròpies necessitats.
F 60.5	Trastorn obsessiu compulsiu de la personalitat	<ul style="list-style-type: none"> Sentiments d'excessives dubtes i preocupacions Preocupació excessiva pels detalls Perfeccionisme, preocupacions excessives pel rendiment fins a renunciar a relacions interpersonals. Rigidesa i obstinació Insistència desmesurada per tal de que els altres facin les coses a la seva manera o resistència a que els altres facin les coses.
F60.6	Trastorn de la personalitat per evitació	<ul style="list-style-type: none"> Preocupacions excessives i hipersensibilitat a les tensions vitals. Inverteixen energies per evitar el dolor i el malestar que inhibeix la seva capacitat per atendre i buscar experiències agradables de la vida.
F60.7	Trastorn de la personalitat per dependència	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar o permetre que els altres prenguin decisions importants per la seva vida. Subordinació de les seves necessitats a les de qui depèn. Resistència a fer peticions raonables a qui en depèn. Sentiments de malestar al trobar-se sol. Temors a ser abandonat. Capacitat limitada per a prendre decisions de la vida quotidiana.

F 60.8	Trastorn narcisista de la personalitat	<ul style="list-style-type: none">▪ Alt grau d'autoreferència en les interaccions amb altres persones.▪ Gran necessitat de ser estimats i admirats pels altres.▪ Vida emocional superficial▪ Escassa empatia envers els sentiments dels altres.▪ Envegen als altres, tendeixen a idealitzar a les persones de les que esperen quelcom, i a menysprear a qui no n'esperen res.▪ Relacions explotadores o parasitàries .▪ Poden mostrar aparença encantadora i col·laboradora però es pot sentir la seva fredor i implacabilitat que els caracteritza.
--------	--	--

Graella 14: . Els trastorns de la personalitat segons CIE-10

ELS TRASTORNS DEL COMPORTAMENT

CIE.10	TRASTORN EIX 1	CARACTERÍSTIQUES
F 91 F 91.0 F 91.1 F 91.2 F 91.3	<i>Trastorns dissocials: Limitat al context familiar. En nens no socialitzats En nens socialitzats Desafiant oposicionista</i>	Presenten formes de comportament ⁹² com: <ul style="list-style-type: none"> ▪ grau excessiu de baralles o intimidacions ▪ crueltat cap a d'altres persones o animals ▪ destrucció greu de pertinences d'altres ▪ incendis, robatoris ▪ conductes desafiantes o provocatives ▪ desobediències greus i persistents Conductes poc ajustades de relacions amb els altres. Manca de control i de seguiment de les normes. Repetició de fracassos i poca influència de les sancions. Defecte de la maduració afectiva, pobresa de vida interior, incapacitat per establir vincles afectius estables.
F 92 F 92.0	<i>Trastorn dissocial i de les emocions mixtos: Depressiu</i>	Combinació de comportament persistent agressiu, dissocial o desafiant amb símptomes clars de depressió, ansietat o d'altres alteracions emocionals. Sovint amb tonalitat depressiva subjacent que s'expressa amb <i>enfrentaments</i> .
F 93 F 93.0 F 93.1 F 93.2 F 93.3	<i>Trastorn de les emocions d'inici específic a la infància⁹³ Trastorn d'ansietat de separació en la infància Trastorn d'ansietat fòbica Trastorn d'ansietat social en la infància o adolescència Trastorn de rivalitat entre germans</i>	Poden constituir exageracions de les tendències normals del desenvolupament. El temor de la separació esdevé un focus d'ansietat, més enllà de període d'edat habitual. Està associat a dificultats en el funcionament social: <ul style="list-style-type: none"> ▪ preocupació irracional a possibles danys a les persones significatives o temor a ser abandonats. ▪ preocupació irracional a que fets adversos els separin les persones significatives. ▪ desgana o rebuig a assistir a l'escola per temor de separació. ▪ desgana o rebuig a anar-se'n sol al llit per temor de separació. ▪ temor inapropiat i persistent d'estar sol o sense la persona significativa a casa durant el dia. ▪ malsons repetits sobre la separació ▪ símptomes somàtics reiterats com nàusees, cefalea, vòmits,... ▪ malestar excessiu i recurrent amb ansietat, plors, tristesa, apatia,... en anticipació, durant o immediatament després de la separació de la persona significativa. Temors que no formen part del desenvolupament psicosocial normal Elevat grau de temor persistent, recurrent o un comportament d'evitació davant de persones desconegudes. Problemes de funcionament social. La majoria de nens presenten alteracions emocionals després del naixement d'un germà, en alguns casos persisteix: <ul style="list-style-type: none"> ▪ competitivitat marcada amb els germans per aconseguir atenció i afecte dels pares. Amb alt grau de sentiments negatius. ▪ hostilitat oberta i agressions físiques o malifetes contra el germà. ▪ regressió o pèrdua de capacitats adquirides prèviament, com el control d'esfínters. ▪ predisposició a un comportament infantil o imitació del bebè. ▪ confrontació o comportament oposicionista amb els pares.

⁹² Pel diagnòstic d'aquest trastorn, es consideren les categories de qualsevol de les conductes dissocials enumerades, si aquestes són intenses i la seva duració es perllonga més de sis mesos, els actes dissocials aïllats no ho són tributaris del diagnòstic.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ rebequeries, disfòria expressada en forma d'ansietat, tristesa o aïllament social. ▪ alteració de la son.
F 94	<i>Trastorns del comportament social d'inici específic a la infància o l'adolescència</i>	Anomalies en el funcionament social, sovint acompanyades de distorsions o privacions ambientals greus.
F 94.0	<i>Mutisme selectiu</i>	<p>El nen demostra capacitat lingüística en unes ocasions però deixa de parlar en d'altres:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ acostuma a anar acompanyada de trets de personalitat de marcada ansietat social. ▪ retraïment, hipersensibilitat o negativisme.
F 94.1	<i>Trastorn de la vinculació en la infància reactiu</i>	<p>Alteracions emocionals reactives a canvis ambientals, com a conseqüència de abandó parental, abusos o maltractaments greus, a lactants i nens petits:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ temeritat i hipervigilància inconsolable. ▪ relacions socials empobrides amb els companys ▪ auto o hetero-agressions ▪ tristesa ▪ retràs en el creixement .

Graella 15: Els trastorns del comportament

En els següents apartats ens apropem a les teories psicològiques Dinàmiques i Bio-Psico-Social a partir de les quals hem fonamentat la concepció de personalitat en aquesta recerca.

La Psicologia Dinàmica

El mot psicoanàlisi té dues accepcions diferents. S'utilitza en primer lloc, per designar un conjunt estructurat de coneixements i teories sobre els estats mentals i emocionals i en segon lloc com un mètode concret de tractament terapèutic.

En aquest treball considerem la psicologia dinàmica com un conjunt de conceptes que ens ajuden a la comprensió dels alumnes, les famílies i els professionals, destaquem el valor d'aquests coneixements no tant com a marc teòric a aplicar, sinó més aviat un marc de referència útil per donar sentit i entendre situacions i fenòmens que d'altra manera romandrien sense explicació ni comprensió.

I. Teoria de la psicoanàlisi de Freud

- **Estructura de la ment**

En un primer moment Freud va descriure l'estructura de la ment en tres nivells que anomenà: conscient, preconscient i inconscient, descriu el nivell **conscient** com el lloc on temporalment s'ubiquen les informacions i experiències que vivim i que posteriorment s'emmagatzemen al **preconscient** com continguts mentals als que podem accedir amb

⁹³ Cal diferenciar els trastorns del comportament de nens i adolescents, dels trastorns neuròtics dels adults, perquè la majoria de nens amb trastorns de les emocions poden convertir-se en adults normals, només una minoria presenta trastorns neuròtics en la vida adulta.

relativa facilitat. En el nivell més profund **l'inconscient**⁹⁴ s'ubiquen els continguts més inaccessibles a la consciència, en aquest nivell se situen les vivències traumàtiques o desagradables i les informacions reprimides que no ens convé recordar.

Els nivells de consciència es consideren una qualitat psíquica que pot afegir-se a d'altres o mancar, la consciència és un estat eminentment transitori on el contingut latent és allò que som capaços de recordar. Hi ha representacions que sense arribar a ser conscients poden provocar en la vida psíquica diverses conseqüències, tot i que no poden fer-se conscients perquè una energia de resistència o repressió s'oposa a que això sigui possible..

En aquest sistema de representació de la ment **la repressió** és l'energia o esforç que aquesta utilitza per evitar que alguns continguts traumàtics o desagradables passin al nivell conscient. La repressió és un dels mecanismes de defensa del jo que permet viure mantenint ocult tot allò dolorós o que dificultaria la vida de la persona.

Tot i que l'inconscient no és observable es manifesta en determinats comportament:

- En els somnis com escenificacions imaginàries en les que es realitzen els nostres desitjos inconscients i reprimits. Tot i així el contingut manifest dels somni, s'ha d'interpretar per accedir al contingut real que anomenem contingut latent.
- En els actes fallits de la nostra vida quotidiana, oblitats, errors, acudits, sovint ens delaten, ja que en la vida mental res no és casual, tot comportament té una o unes causes.
- En els trastorns mentals és on més intensa i dolorosa és la manifestació de l'inconscient, on els símptomes externs (temors, manies,...) són l'expressió de conflictes interns originats en la història infantil i/o en la dicotomia entre el desig i la prohibició.

El nucli de la teoria psicoanalítica de Freud se situa en la **motivació humana**, especialment en les motivacions inconscients que determinen les nostres decisions i actes.

Es parla de **pulsions** per referir-se a la motivació inconscient, la pulsio és un impuls que no està fixat i determinat com l'instint, sinó que és moderable i flexible. La pulsio és una tensió creixent que cerca la distensió o plaer. La pulsio que fa moure fonamentalment a l'home és la sexualitat que anomenem la **libido**.

Freud va proposar una **teoria dualista de la motivació humana** en la que la libido es considera pulsio de vida, aquesta està interconnectada a una pulsio de sentit contrari, pulsio de mort o impuls destructiu, de manera que la interacció d'aquestes energies mentals determinen la vida personal i l'evolució de la vida de les societats. La dualitat de les pulsions innates dona com resultat una vida mental en continu fluir **dinàmic**, en conflicte amb si mateix – món intern i/o amb els altres- món extern.

El conflicte és universal i inherent a la naturalesa humana, la constant lluita dinàmica entre la pulsio de vida i l'instint d'agressió proporciona la força necessària pel creixement i el progrés, però també pot estar a la base dels trastorns mentals greus.

⁹⁴ Posteriorment Lacan parteix d'una concepció de l'inconscient estructurat com un llenguatge. Distingeix tres registres: allò real, allò simbòlic i allò imaginari.

- **Dimensions de la personalitat**

A partir d'aquesta visió dinàmica i integradora Freud estableix les dimensions de la personalitat segons la dominància de les **estructures intrapsíquiques**, que anomena l'Allò, el Jo i el Superjò, aquestes dimensions es descriuen de la manera següent :

Allò: és la part més primitiva i inaccessible de la nostra personalitat. Conté el que s'hereta i tota la força pulsional. Expressa el manteniment de vida de l'organisme per la necessitat de la satisfacció immediata de les necessitats bàsiques, és inconscient irracional i il·lògic, es regula pel principi del plaer, actua cercant el plaer i evitant el que és desagradable,

Jo: és la dimensió de la personalitat que sorgeix d'un aspecte del principi del plaer, té tendència a evitar el desagradable, però pot diferir el plaer i suportar el desplaer momentani per obtenir gratificació posterior, interposant el pensament entre el desig i l'acció. La tasca principal del jo és l'**autoconservació de l'individu** i per això poc a poc es pot interposar el pensament entre el desig i l'acció, pot calcular les conseqüències de la seva conducta, és a dir, arribar a la recerca modificada i limitada del plaer, el que Freud anomena **principi de la realitat del jo**. El jo integra components del conscient, preconscious i inconscient (inconscients ho són els mecanismes de defensa) el jo incrementant el coneixement de tots els mecanismes pot fer conscient l'inconscient i pot assolir cotes de llibertat.

S'anomena personalitat tipus narcisista persones tant dominades per les demandes del Jo a les que no afecten les demandes d'altres persones ni les del Allò i Superjò. En els últims anys s'ha tornat a estudiar aquest tipus de trastorn especialment per Kernberg (2001), trastorn que interessa estudiar especialment per la seva prevalença.

Superjò: és una dimensió de la personalitat que emergeix a partir del jo, consisteix en la interiorització de les prescripcions paternes; la por al càstig, les necessitats de protecció i afecte que tenen els nens i nenes fan que aquests facin seves les prescripcions i normes familiars, al principi és la veu de les figures paternes idealitzades, posteriorment esdevé **la consciència moral** fent-se inconscient i controlant el Jo.

S'anomena personalitat **de tipus compulsiu** quan la vida de la persona està regulada fonamentalment per la severitat del superjò.

Freud també va identificar tipus mixtos en la combinació de dos de les tres estructures intrapsíquiques descrites. En el desenvolupament de la personalitat Freud considera que la sexualitat té un paper decisiu, afirma que la sexualitat infantil determina el grau de maduresa de la futura personalitat adulta.

El nen i la nena en el seu procés de creixement passen per diverses etapes de desenvolupament de la sexualitat (oral, anal, fàl·lica,...) etapes que han de superar per arribar a una sexualitat adulta sana. En l'etapa fàl·lica al voltant dels 5 anys, es desenvolupa l'anomenat **complex d'Edip** que és un sentiment ambivalent d'amor i d'odi envers el pare en el nen i envers la mare en la nena també anomenat complex d'Electra. Només si se supera satisfactòriament amb la identificació del nen amb el pare i de la nena amb la mare, i alhora es va constituint el superjò, podrà formar-se una persona adulta madura i sana.

- **Els mecanismes defensius del jo.**

Les tres dimensions de la personalitat estan en constant interacció dinàmica, sovint sense que la persona sigui conscient, el Jo, entra en conflicte amb l'Allò, per la satisfacció de necessitats bàsiques, i el Superjó, per la satisfacció demandes socials, i se sent amenaçat o aclaparat llavors apareix la sensació d'**ansietat**. Es descriuen tres tipus d'ansietat

- **Ansietat real:** anomenem així a la por o temor a les amenaces que realment existeixen en el món exterior, aquests tipus d'ansietat és la base de la que se'n deriven les següents.
- **Ansietat neuròtica:** por o temor de l'individu de que els seus instints quedin fora de control i el portin a actituds possibles de càstig, no és tant la por als instints sinó la por al càstig, la seva base és real ja en la vida quotidiana els pares, l'escola i altres autoritats castiguen les accions impulsives dels nens.
- **Ansietat moral:** por o temor a la pròpia consciència moral, quan el superjó està ben desenvolupat, tendeix a sentir-se culpable quan fa o pensa quelcom contrari al codi moral en el que ha estat educat, també la base és real, sens dubte l'infant o jove, en el passat ha estat castigat quan s'ha saltat el codi moral i per tant pot ser castigat novament.

Quan l'ansietat arriba a ser aclaparadora el jo es defensa de si mateix **bloquejant o distorsionant** els impulsos amb els anomenats **mecanismes defensius del jo**.

Els mecanismes de defensa van ser descrits per Freud i per la seva filla Anna Freud ⁹⁵ (1961), com **mecanismes mentals de repressió i resistència** per fer inaccessible a la consciència els pensaments, records o les vivències de fets dolorosos o traumàtics. De manera que les experiències reprimides eviten la percepció de l'ansietat que se'n deriva d'elles. Es descriuen els següents:

- **Negació:** consisteix en bloquejar els fets externs a la consciència, actuar com si els fets, pensaments, sentiments,... no passessin, paràlització,... “ jo no he estat,...”
- **Repressió:** consisteix en l'oblit motivat, en la impossibilitat de recordar un nom un fet o una situació estressant. “ No m'ho vas dir”, “...no se que em passa,...”

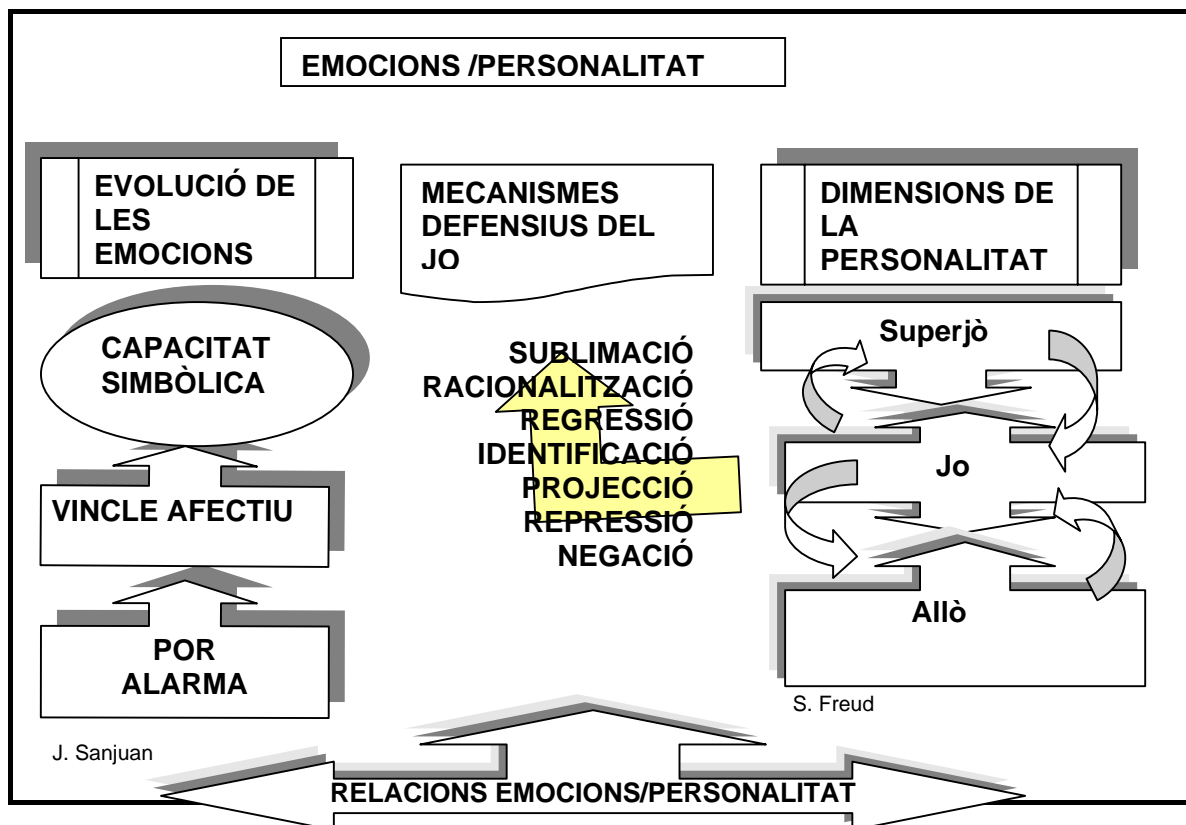
Entre aquests dos mecanismes es troben el que alguns autors anomenen:

- **Ascetisme:** consisteix en la renúncia a la satisfacció de les necessitats bàsiques, aquest mecanisme de defensa pren novament actualitat per l'anorèxia, hi ha preadolescents que al sentir-se amenaçats pels seus emergents desitjos sexuals, poden protegir-se a si mateixos inconscientment no només negant els seus desitjos sexuals sinó també altres desitjos i poden embarcant-se en una vida ascètica d'autodisciplina. Especialment les noies en la nostra societat desenvolupen amb molta freqüència interès per assolir estàndards artificials de bellesa basats en estar prima. Considerant la teoria freudiana, la negació d'algunes noies a menjar és una tapadora de la seva negació a la maduració sexual. Dones a les que desgraciadament la societat augmenta la pressió amb els models de bellesa imperants

⁹⁵ FREUD, A. El yo y los mecanismos de defensa. 1999. Barcelona . Paidós . Psicología Profunda Aprender emociones / vivint aprenentatges 103

- **Projecció o desplaçament:** és el canvi de direcció d'un impuls cap a un altre que el substitueixi:
 - **Projecció** desplaçament cap en fora, tendència a veure en els altres desitjos inacceptables en nosaltres " ha estat altre", "jo no he començat",...
 - **Agressió envers a si mateix** és una forma especial de desplaçament quan la pròpia persona és torna el blanc substitutiu, constitueix l'explicació freudiana als sentiments d'inferioritat, culpa i depressió." Jo sóc dolent,...la meua família està malament per culpa meua,...
 - **Rendició altruista:** és una forma de projecció que sembla allò oposat, la persona intenta omplir les pròpies necessitats de forma vicària a través d'altres persones (comú en grups religiosos i ideològics dogmàtics, dediquen la seva vida únicament a servir als altres).
 - **Formació reactiva** és el canvi d'un impuls inacceptable pel seu contrari (un nen enfadat amb la seva mare pot reaccionar molt preocupat per ella i mostrant-li molta estimació, com per exemple en els casos de nens que pateixen abusos).
 - **Anul·lació retroactiva** són els rituals o gestos per anul·lar pensaments o sentiments desplaents just després de que han passat (demanar perdó, fer regals després d'haver maltractat un nen, nena, una dona,..) "no ho faré més, t'ho prometo,...
- **Introjecció o identificació:** és l'adquisició o atribució de característiques d'un altra persona com si fossin propis (un nen al que deixen sol juga amb les joguines com si ell fos el "papà" i els hi diu als seus ninos que no tinguin por, això el tranquil·litza. A través d'aquest mecanisme desenvolupem el nostre superjo).
- **Identificació amb l'agressor:** introjecció per la que s'adopten els aspectes negatius, si tinc por respecte a algú, em converteixo parcialment amb ell per eliminar la por. (Síndrome d'Estocolm en el cas d'ostatges, o en casos de maltractament a dones i nens).
- **Regressió:** constitueix un retorn enrera en el temps psicològic quan s'enfronta a l'estrès. Quan tenim problemes els nostres comportaments es poden tornar més infantils o primitius.
- **Racionalització:** és la **distorsió cognitiva** dels fets per fer-los menys amenaçants, per exemple es fan servir sovint quan donem masses excuses.
- **Sublimació:** és la transformació d'un impuls inacceptable de sexe, ràbia, por, o d'altres en una forma socialment acceptable o productiva. Tota activitat creativa positiva és una sublimació segons Freud.

En general les persones estan preparades per creure les seves pròpies mentides, totes les defenses són de fet mentides, autoenganys encara que no siguem conscients d'ells, i aquestes poden ser més perilloses precisament perquè no ens n'adonem. Freud va considerar que les defenses eren necessàries perquè no podem esperar que una persona i especialment un nen pugui amb tot el dolor i dificultats que la vida li pot portar.



Graella 16: Emocions i personalitat

Alguns autors consideren que els mecanismes de defensa poden utilitzar-se amb finalitats positives, Freud va considerar que el mecanisme defensiu de la sublimació es pot utilitzar de forma positiva.

Dins de la teoria dinàmica, Klein, M (1948) una de les creadores de la psicoanàlisi infantil va fer aportacions sobre **la fantasia**, va descriure a la fantasia com la capacitat primitiva principal i va sostenir en la teoria de les relacions objectals que les fantasies presentaven una seqüència evolutiva regular que reflexa les interaccions del nen amb la mare:

- **Teoria de les relacions objectals:** es considera que la ment està composta per un conjunt de representacions internes **preformades** de les relacions externes del nen (els seus "objectes"). La ment posseeix fantasies preprogramades el que implica la presència d'un coneixement no après que dóna forma i prepara al nen per les experiències següents. Aquestes experiències a partir de les representacions internes del **subjecte** i de les representacions que es fa dels altres, els **objectes** (pares i altres persones significatives), posen en marxa en una direcció o altre el desenvolupament de la personalitat, amb aquestes experiències els nens es van organitzant interna i externament o bé tot el contrari, no és poden posar en marxa els recursos personals i no és pot organitzar adequadament ni internament ni externa.

D'altres autors com Jung, Winnicott o Fairbairn aporten concepcions similars de la existència de relacions objectals instintives. Fairbairn defineix "els objectes infantils" com

imatges universals primerenques en l'inconscient dels nens, sostenint que aquests objectes no maduraven si els nens no obtenien experiències satisfactòries en el món real. De manera que la privació d'aquestes relacions guiades instintivament, esdevindria en una pèrdua de capacitats socials, i alhora en precursors de posteriors trastorns de la personalitat.

Ens interessa fer referència en aquest punt a la reverie concepte en el que Bion descriu com les relacions primerenques mare-fill posen en marxa les capacitats de pensament del bebè. Descriu un procés pel qual el nen treu a fora els continguts que la seva ment no pot pensar o tolerar (plora,..) elements que la mare (més capacitada) entoma, metabolitza i transforma en elements que donen al nen a la matriu o estructura adequada per a que és formi dins una funció anàloga a la de la mare i pugui començar a pensar els propis pensaments

Per a desenvolupar la capacitat de reverie la mare ha de tenir especial sensibilitat i estar en sintonia amb les necessitats del nen (Procés que té cert paral·lelisme amb la concepció de la ZDP descrita per Vygotsky i que en aquesta recerca hem destacat especialment tot lligant-la amb el concepte de pedagogia del tacte i la sensibilitat)

Les diferents aportacions a la conceptualització de la personalitat des de les teories dinàmiques i psicoanalítiques destaquen la importància de les experiències primerenques de la infància, ja que segons siguin aquestes experiències, predisposen a l'individu a patrons adaptatius patològics que es mantindran durant tota la vida.

Convé destacar tal com hem descrit en apartats anteriors que els esdeveniments primerencs estableixen sistemes defensius profundament arrelats, que poden conduir a l'individu a reaccionar en noves situacions amb els mateixos patrons defensius que a la infància. Els estils defensius anticipatius persisteixen al llarg de la vida i poden produir inadaptacions progressives, o trastorns de la personalitat i/o de la conducta.

Els patrons de comportament estan influïts per causes que generalment estan fora de la consciència, degut al seu caràcter potenciador de conflictes, en especial dels records i impulsos.

Cal entendre doncs en aquest marc el conflicte psíquic com el resultat de la competició entre els desitjos i les seves prohibicions expressat de forma manifesta mitjançant el comprimís i les maniobres defensives.

II. Aportacions de Kernberg

O. Kernberg (1988, 2001) ha contribuït amb noves propostes que aporten major comprensió dels trastorns de la personalitat. Per la conceptualització de la personalitat hem recollit algunes de les seves aportacions teòriques. En aquesta línia teòrica defineix la personalitat com la integració dinàmica dels patrons conductuals derivats del temperament, del caràcter i dels sistemes de valors internalitzats.

Diferencia la personalitat del caràcter i del temperament fent la següent consideració:

Temperament: Disposició innata, determinada genèticament, per a reaccionar de forma particular als estímuls ambientals. Aquesta disposició delimita la intensitat, el ritme i l'abast de les respostes emocionals. L'aspecte temperamental més important per a la classificació dels trastorns de la personalitat segons aquest autor és la introversió /extraversió.

Caràcter: Organització dinàmica dels patrons de conducta d'una persona; manifestació conductual de la identitat del jo, concretada per la integració del concepte de si mateix i dels altres significatius.

És important, per entendre el **concepte de personalitat**, considerar que per la seva estructuració, en els subjectes es donen **dues precondicions**: les estructurals i les dinàmiques:

- Les **precondicions estructurals** de la personalitat fan referència al grau en que s'han integrat i interioritzat a partir de les relacions primerenques el **si mateix i les relacions amb els altres**⁹⁶, relacions objectals.
- Les **precondicions dinàmiques** de la personalitat fan referència a l'**organització dels impulsos** (libido i agressió) que van activant les relacions primerenques amb els altres.

A. Les Estructures de la Personalitat

D'acord amb aquesta consideració per la classificació dels trastorns de la personalitat es combinen els criteris dimensionals i categorials. Els criteris dimensionals recullen les diferències quantitatives dins de les dimensions dels tres criteris bàsics per aquest autor, definits com :

- **Identitat del jo**
- **Prova de realitat**
- **Mecanismes defensius**

Els criteris categorials tenen en compte les diferències qualitatives entre els diferents tipus de trastorns de la personalitat dins d'un grau dimensional.

Kernberg⁹⁷ (1979,1999) Defineix la síndrome psiquiàtrica com l'agrupació ordenada de símptomes psiquiàtrics que reuneixen signes més elementals. Així es poden distingir diferents estructures de personalitat seguint el següent continu de gravetat:

- **Estructura de personalitat normal:** En la que no es troben trastorns de la personalitat.
- **Estructura de personalitat de tipus neuròtic:** En la que es troben els trastorns de personalitat menys greus.
- **Estructura de personalitat de tipus límit:** En la que s'ubiquen els trastorns de la personalitat més severs, aquesta es pot subdividir en límit superior i baix.
- **Estructura de personalitat de tipus psicòtica:** Es considera un criteri d'exclusió pels trastorns de la personalitat.

Per l'**exploració dels criteris bàsics** que estructuraven la personalitat aquest autor va proposar una **entrevista estructurada**⁹⁸ en la qual a partir de les respostes dels subjectes en situació terapèutica es poden assenyalar la presència o absència dels

⁹⁶ Les relacions -objectals- interpersonalmentals del món intern, un mateix o subjecte que s'estableixen amb els altres, món extern, objectes o els altres.

⁹⁷ KERNBERG,O. Desordenes fronterizos y narcisismo patológico. 1979. Barcelona Paidós. Psicología Profunda

⁹⁸ Convé tenir una formació psicològica de base i considerar l'entorn educatiu

criteris esmentats. Per la importància d'aquests criteris en la comprensió de les NEEATPC, passem a descriure'ls:

- ✓ **Identitat del jo:** Inclou el concepte integrat d'un mateix i de les persones significatives en la vida del subjecte:

El concepte integrat de si mateix: s'ha assolit quan la persona pot descriure aspectes positius i negatius de si mateix/a en diferents situacions i través del temps. La identitat del jo està present només en les estructures neuròtiques, és un criteri diferenciador de les estructures límits i psicòtiques.

Quan es demana a un noi o noia una descripció de si mateix en molt poques paraules, i quines són les coses que el o la diferencien de les altres persones, s'espera que una persona amb estructura de personalitat normal o amb estructura neuròtica faci una descripció on s'integren aspectes positius i negatius, identificant les seves característiques estables, sense desconèixer que en algunes situacions pot sortir-se'n dels seus patrons de comportament.

Les persones amb estructures de personalitat límits poden descriure aspectes contradictoris de si mateixos sense adonar-se'n, l'entrevistador-a pot tenir la sensació d'estar parlant amb persones diferents, no percebre de forma clara l'explicació de l'entrevistat i tenir sensació de caos.

Les persones amb estructura psicòtica no poden respondre a aquesta pregunta. Les persones amb problemes orgànics (demència, alteracions sensorials,...) tampoc poden estructurar una resposta, ja que aquesta implica concentració, introspecció i relacions abstractes. (Gomberoff 1999)

El concepte integrat de les persones significatives en la vida del subjecte: aquest concepte fa referència a la possibilitat de descriure com són les persones importants per ell-ella.

En persones amb estructura de personalitat normal i /o neuròtica la descripció inclou aspectes rellevants, la integració d'aspectes positius i negatius que permeten que l'entrevistador es faci una imatge més o menys clara d'aquestes persones.

Les persones amb estructura limítrofa donen una descripció superficial que impedeix conèixer els aspectes profunds d'aquestes persones. Sovint cauen en profundes contradiccions sense adonar-se'n.

Les persones amb estructura psicòtica o amb problemes orgànics no poden donar una descripció integrada de les persones significatives.

- ✓ **Prova de realitat:** aquest criteri de classificació implica conèixer les capacitats del subjecte per la diferenciació del jo i del no jo; la diferenciació de l'origen dels estímuls intrapsíquics o extrapsíquics; i la capacitat per mantenir criteris socialment adaptats. Cal considerar els següents aspectes:

- **Presència/absència d'al·lucinacions o idees delirants.** Si el subjecte les té significa que el judici de realitat està perdut. Si ha tingut aquestes manifestacions i se li pregunta pel significat d'aquestes, si la persona respon que no ho entén i li preocupa perdre la raó, significa que ha recuperat el sentit de la realitat. Això pot

passar en les estructures límits. Si al contrari ho descriu com quelcom natural el judici de realitat està encara perdut.

- **Manteniments de criteris socials** si el subjecte mai ha tingut al·lucinacions o idees delirants s'avalua per observació o anàlisi del discurs, els elements estranys o absurds de la seva conducta i dels seus afectes. Després d'observar-lo se li pot comentar algun aspecte de la seva conducta que pugui cridar l'atenció. Un subjecte amb el judici de realitat mantingut entén que a l'entrevistador li sembli estrany el que li ha assenyalat i explica la situació millorant la comprensió del fet. Si el subjecte no pot entendre que si sembli estrany els fets assenyalats denota la pèrdua del judici de realitat.
- **Identificar en la interacció els mecanismes de defensa primitius** cal tenir una visió global del subjecte, considerar el seu comportament i com respon a les preguntes de l'entrevistador. Les reaccions defensives primitives apareixen en les estructures limítrofes i psicòtiques al demanar-li al subjecte que es descrigui i continuen apareixent al llarg de l'entrevista estructural. Davant les defenses del subjecte interpretar-les en el present i veure la reacció d'aquest. Les persones amb estructura límit milloren amb aquesta intervenció en tant que les que tenen estructura psicòtica empitjoren.
- ✓ **Mecanismes defensius del jo:** predomini de mecanismes de defensa avançats (de repressió) o primitius (d'escissió). Els mecanismes de defensa s'utilitzen per conjunts o constel·lacions, en Kernberg descriu els següents:
 - **El conjunt de mecanismes defensius avançats** o constel·lació neuròtica se centra en la **repressió** que va acompanyada de projecció, intel·lectualització, racionalització, negació i formació reactiva.
 - **El conjunt de mecanismes defensius primitius** o constel·lació límit i psicòtica la formen els centrats en l'**escissió** acompanyats per la identificació projectiva, idealització primitiva, omnipotència, control omnipotent, devaluació i negació primitiva.

Les exploracions d'aquests criteris permeten diferenciar entre estructures de la personalitat neuròtiques, limítrofes i psicòtiques. Per clarificar l'avaluació, donat que sovint és difícil en els cas de les estructures limítrofes Kernberg proposa els següents criteris que caracteritzen a les estructures límit i les diferencien de les neuròtiques:

- **Dificultats greus i cròniques en les relacions amb els altres (els objectes):** Les persones amb estructura limítrofa no aconsegueixen establir relacions autèntiques amb altra persona, cauen en la manipulació, el control i la desvalorització.
- **Manifestacions inespecífiques de la debilitat del jo:** presenten falta de control d'impulsos, incapacitat per tolerar l'angoixa i desenvolupament insuficient dels canals de sublimació.
- **Tendència problemàtica del superjò:** que es manifesta com adhesió a les normes morals pel "què diran" o en conductes antisocials, mentires cròniques, robatoris, enganys, estafes, agressions obertes a altres o explotació parasitària.

- **Síntomes neuròtics crònics, polimorfes i difosos:** la presència d'angoixa, depressió, fòbies, símptomes obsessius, tendències hipocondríiques.

B. Els Trastorns de la Personalitat

Kernberg descriu els trastorns de la personalitat segons l'estructura i la dinàmica, de menor a major severitat, segons com es recull en el gràfic següent:

Trastorn de la personalitat en estructura neuròtica: trastorn que es caracteritza per la presència de la identitat del jo i capacitat d'establir relacions profundes, amb control dels impulsos i tolerància a l'ansietat, les persones amb aquest tipus d'estructura, poden desenvolupar creativitat en la feina per la capacitat de sublimació. Posseeixen la capacitat per estimar sexualment i d'intimar, però aquesta capacitat està afectada per sentiments de culpa inconscients que es fan palesos en patrons patològics d'interacció. De fet el conflicte dinàmic dels impulsos, consisteix en la patologia de la libido (fixat en el nivell edípic o en una inhibició sexual). I en els tipus i formes d'activació dels mecanismes defensius del jo. Aquest trastorn inclou els **trastorns depressiu, masoquista, obsessiu compulsiu i histèric.**

Trastorn de la personalitat en estructura límit:

Límit superior: es caracteritza per presentar una síndrome de difusió de la identitat, les persones amb aquesta estructura de personalitat presenten dificultats en el funcionament del jo però conserven algunes **funcions del jo** amb bon funcionament, presenten un superjo integrat, s'adapten millor a la feina, poden establir relacions intimes benignes i integrar els impulsos sexuals i de tendresa, es consideren en transició entre els trastorns de la personalitat d'estructura neuròtica i límit. Aquest trastorn inclou els **trastorns de la personalitat ciclotímic, sadomasoquista, infantil o histriònic, dependent i narcisisme amb bon funcionament** .

Límit inferior: es caracteritza per la **difusió de la identitat del jo**, no s'ha aconseguit la constància objectal, (concepte psicoanalític que fa referència a les relacions interpersonals enteses com les d'un subjecte i un objecte/relacions amb els altres), de manera que no es perceben els altres totals sinó idealitzats bons o dolents. Presenten un desenvolupament desproporcionat de l'impuls agressiu associat a l'ús generalitzat de l'escissió com a mecanisme defensiu per a poder comptar amb els "altres bons" que els protegeixin dels "altres dolents" per fugir de l'agressió que els atemoreix, tanmateix presenten problemes en les relacions intimes; el superjo està poc integrat.

Tot això els representa notables dificultats per establir relacions intimes duradores, falta d'objectius en la vida, incapacitat per a sublimar lligada a la poca persistència i creativitat en el seu treball; patologia en la vida sexual per la contaminació de la libido amb l'agressió.

Aquest trastorn inclou el **trastorn de la personalitat límit, esquizoide, esquizotípic, paranoic, hipomaniac, hipocondríac, narcisisme maligne i antisocial.**

CLASSIFICACIÓ DELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT SEGONS KERNBERG

ESTRUCTURA INTERNA: DIMENSIÓ DE GRAVETAT				
	Baixa	Intermitja	Alta	
CRITERI	NEURÒTIC	LÍMIT ALT	LÍMIT BAIX	PSICÒTIC
Identitat del Jo	Present	Absent	Absent	Absent
Prova de realitat	Mantinguda	Mantinguda	Mantinguda amb alteracions	Absent
Mecanismes defensius	Avançats	Primitius	Primitius	Absent
Trastorns de la personalitat	Obsessiu-compulsiu Masoquista Depressiu Histèric	Sado-masoquista Ciclotímic Dependent Histriònic Narcisista	Paranoide Hipocondríac Esquizotípic Esquizoide Límit Hipomaníac Narcisista maligne Antisocial	

Graella 17: Els trastorns de la personalitat segons Kernberg

III. Teoria de l'Aprenentatge Biosocial

Theodore Millon(1998) aporta una nova reformulació de les categories de la personalitat, a partir de les categories establertes i reconegudes en el DSM IV. Sosté que la personalitat i la psicopatologia es desenvolupen com resultat de la interacció de forces ambientals i organísmiques.

En la teoria biosocial basada en l'aprenentatge biosocial descriu que existeixen models vitals que poden esdevenir patològics segons els tipus de vivències que es busquen i com es busquen, de manera que **les actuacions per obtenir allò que es vol**, constitueixen tret fonamental dels estils i trastorns de la personalitat que orienten les conductes de cada persona.

Posteriorment Millon (1990) introdueix una modificació conceptual en el model de personalitat descrit en el que incorpora la visió més ampla de les teories evolucionistes i així considera la personalitat com la representació de l'estil d'adaptació amb el que un individu es comporta i relaciona dins del seu entorn característic. Els trastorns de la personalitat s'entenen com representacions concretes de funcionament individual inadapdat en el seu entorn concret.

Aquest **model d'estils i trastorns de la personalitat** adopta quatre principis ecològics i evolutius que concreten fases filogenètiques i polaritats evolutives diferenciades que es denominen:

Existència: Fase filogenètica (comú a l'espècie) de transformació d'estats fortuïts o poc organitzats en quelcom que necessita estructures pròpies i diferenciades, dotades amb major capacitat de supervivència. Predomina la polaritat **plaer/dolor**. Es pot establir un paral·lelisme amb l'estadi ontogenètic o desenvolupament del ser, de "l'apego" sensorial.

Adaptació: Fase centrada en la tasca del procés homeòstasi o equilibri per mantenir la supervivència en els sistemes oberts. Predomina la polaritat **activitat/passivitat**. L'estadi ontogenètic amb el que es pot establir paral·lelisme és el de l'autonomia sensoriomotriu.

Replicació: Fase en la que els estils reproductors maximitzen la diversificació i selecció dels atributs ecològicament eficaços. Polaritat evolutiva **si mateix /els altres**. L'estadi de desenvolupament paral·lel a aquesta fase correspon a la individualització o criança.

Abstracció: Fase que implica emergència de competències que fomenten l'elaboració de projectes d'anticipació i de presa de decisions. La polaritat evolutiva és la de **sentiment/pensament**. L'estadi de desenvolupament paral·lel correspon a la iniciativa intracortical.

Aquestes fases no tenen una seqüència lineal, estan actives al llarg de tota la vida del subjecte però hi ha uns moments de desenvolupament privilegiat. Utilitzant les polaritats evolutives de base i les estratègies de comportament, Millon articula el seu esquema de classificació de **prototipus o patrons de personalitat**, considera que quan aquests esdevenen prototipus rígids, és fan disfuncionals i donen lloc als trastorns de la personalitat.

A. Polaritats evolutives:

- **Activitat / passivitat:** Tendència del subjecte a prendre la **iniciativa** per a configurar els fets que l'envolten o bé si el seu comportament és bàsicament **reactiu** a ells.
- **Plaer/dolor:** Tendència del subjecte a **apropar-se** als esdeveniments que són **atractius** o tendència a **allunyar-se** dels que són **negatius**.
- **Subjecte/objecte:** Entre els objectes del nostre entorn existeixen dos segons el seu poder per afectar-nos: **nosaltres mateixos i els altres**.

B. Estratègies de comportament:

Les persones es poden diferenciar en funció de si troben la principal font de reforç per la seva conducta en ells mateixos o en els altres, així poden mostrar-se:

- **Depenent:** Han après que és millor obtenir dels altres els sentiments associats amb el plaer o l'evitació del dolor.
- **Independents:** Han après que obtenen el màxim plaer i el mínim dany si depenen més de si mateixos que dels altres. Tenen confiança en si mateixos.
- **Ambivalents:** No estan segurs del camí a prendre i es troben en conflicte permanent. Poden oscil·lar entre adreçar-se als altres o dependre de si mateixos, a vegades presenten dependència o submissió amb desitjos d'independència sovint amb sentiments i impulsos hostils.
- **Desvinculats:** Subjectes amb incapacitat per experimentar recompenses procedents d'ells mateixos o dels altres i oscil·len entre l'aïllament social i els comportaments d'alienació:

- Persones amb incapacitat per experimentar el plaer i el dolor i no mostren l'habitual necessitat d'obtenció de satisfaccions ni la necessitat normal de l'evitació del càstig.
- D'altres subjectes presenten incapacitat per experimentar els fets agradables, però són molt sensibles al dolor.

Segons les dimensions i les estratègies de comportament anteriors Millon descriu la següent taxonomia de **patrons patològics bàsics**:

- **Passiu-dependent:** Persona que cerca relacions en les que depengui dels altres per l'obtenció d'afecte, seguretat i guia. Carència d'iniciativa i autonomia per una acusada sobreprotecció paterna. Com conseqüència de les experiències primerenques són persones que aprenen el benefici d'adoptar un paper passiu en les relacions interpersonals i accepten qualsevol mostra d'amabilitat i suport que puguin rebre i alhora se sotmeten als desitjos dels altres per mantenir el seu afecte. (Personalitat submissa de Millon. Trastorn de la personalitat per dependència DSMIII)
- **Actiu-dependent:** Persona que busca una insaciable e indiscriminada estimulació i afecte. Els comportaments sociables i capritxosos li donen aparença d'independència respecte dels altres tot i que per sota hi es present el temor a l'autonomia i una intensa necessitat d'indicadors d'aprovació i atencions socials. L'afecte ha de ser contínuament reposat i obtenir-se en cada font de contacte personals. (Personalitat gregària de Millon. Trastorn histriònic de la personalitat del DSMIII).
- **Passiu-independent:** Adreça els seus afectes vers si mateix. Com conseqüència d'experiències recents aquestes persones han après a sobrevalorar les pròpies capacitats. Assumeixen que els altres valoraran la seva singularitat, mantenen actituds arrogants de seguretat en si mateixes, sense massa reflexió i inclòs sense intenció exploten als altres en el seu propi benefici. (Personalitat narcisista de Millon. Trastorn narcisista de la personalitat del DSMIII).
- **Actiu-independent:** Persona que reflexa la desconfiança apresada envers els altres i el desig d'autonomia i retribució per injustícies passades.

En l'apartat anterior en la que hem tractat del continuum de la normalitat al trastorn, hem fet referència als criteris descrits per Kernberg (1967, 1970) que agrupa els nivells de patologia i gravetat d'aquesta com lleu, moderada o intensa, en funció de la estructura interna de les característiques de la personalitat, destacant la importància de les relacions objectals (internalitzades) amb els altres. Tanmateix en els criteris aportats per Millon s'emfatitza que els sistemes socials i la dinàmica interpersonal externs són d'igual importància que l'organització interna quan als signes per valorar els nivells de gravetat dels trastorns de la personalitat.

Ambdós autors coincideixen i identifiquen entre d'altres criteris de gravetat els següents :

- Pèrdua de control dels impulsos que altera la cohesió psicològica
- Inflexibilitat adaptativa
- Defenses ambivalents o lligades a conflictes
- Conceptes del si mateix i no si mateix imprecisos.

PATRONS DE PERSONALITAT SEGONS LES DIMENSIONS I ESTRATÈGIES DE MILLON

	ACTIU	PASIU	ADICIONALS
DEPENENTS	Personalitat Gregària		Personalitat Cicloide
			Trastorn límit
INDEPENENTS	Personalitat Violenta	Personalitat Narcisista	Personalitat Paranoide
	Trastorns d'Ansietat	Trastorn Narcisista	
AMBIVALENTS	Personalitat Sensitiva	Personalitat Respectuosa	
	Trastorn Passiu agressiu	Trastorn Compulsiu de personalitat	
DESVINCULATS	Personalitat evitativa	Personalitat Inhibida.	Personalitat Esquizoide
	Trastorn de la personalitat per Evitació	Trastorn de la personalitat Esquizoide	

Graella 18: Patrons de personalitat segons Millon

Es recullen de forma sintètica els prototipus de personalitat descrits per Millon (2003), a sota de cada patró de personalitat, es recull el trastorn de personalitat al que es pot arribar segons aquest autor que explica la relació entre el tipus de personalitat normal descrit i els trastorn de la personalitat, en base al concepte de continuum recollit en aquest treball, així d'un tipus de personalitat normal es pot passar a una conducta lleument alterada o alterada i d'aquesta a una conducta trastornada.

Considerem els àmbits que és descriuen de singular importància com elements significatius a tenir presents en l'avaluació psicopedagògica, donat que són elements del món intern que s'expressen en relació a l'entorn i per tant és poden observar en l'àmbit educatiu tant en situacions formals, com informals, els comportaments, les respostes i les representacions de l'alumnat, que és generen en cada context concret.

D'altra banda l'expressió d'aquests indicadors en l'entorn familiar i la vivència d'aquests comportaments per les persones significatives en interacció amb el nen/a o adolescent, són de capdal interès pel coneixement de les necessitats d'aquests i per l'establiment de propostes d'intervenció educativa i d'assessorament psicopedagògic sensibles a les necessitats detectades.

Definim a tal efecte els diferents adjectius utilitzats per Millon en cadascun dels aspectes que configuren els elements dels àmbits que defineixen els patrons de personalitat, seguits dels objectius estratègics (terapèutics) que com hem dit, poden orientar les presa de decisions educatives i terapèutiques en l'entorn escolar, aquest aspecte s'ha desenvolupat més àmpliament en el bloc de propostes d'intervenció d'aquest treball:

Comportament observable: ansiós, abatut, incompetència, teatral, arrogància, impulsivitat, disciplinat, ressentit, abstinent, irregular, defensiu,...

Comportament interpersonal: desvinculat, aversiu, submís, cercar atenció, explotador, irresponsable, respectuós, no cooperador, deferent, paradòxic, provocatiu,...

Autoimatge: autosuficient, inútil, ineptitud, sociable, admirable, autonomia, escrupulós, descontent, incomprès, desmereixedora, inseguretats, inviolable,...

Representacions objectals: escasses, vexatòries, abandonades, immaduresa, superficials, artificials, degradades, ocultes, vacil·lants, desequilibrades, contradictòries, desacreditades, incompatibilitat, inalterable,...

Mecanismes defensius: intel·lectualització, fantasia, ascetisme, introjecció, negació, dissociació, regressió, racionalització, impulsivitat, actuació, projecció, reactiva identificació, desplaçament, exageració, regressiu.

Estat d'ànim: apàtic, angoixat, melangia, pacífic, inconstant, despreocupat, insensibilitat, solemne, irritable, disfòric, làbil, irascible

Estil cognitiu: empobrit, distret, pessimista, ingenuïtat, frivolitat, expansiu, desviació, rígid, normatiu, escèptic, dubitatiu, desconfiat, insegur, capritxós, suspicax,...

Organització: divergent, inflexible,...

ÀMBITS DELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT, OBJECTIUS I ESTRATÈGIES TERAPÈUTIQUES:

Personalitats amb dificultats per gaudir d'experiències positives o agradables

Personalitats amb dificultats per gaudir d'experiències positives o agradables:			
Personalitat	Àmbit	Objectius estratègics	Modalitats
SOLITARIS INTROVERTITS (Esquizoïdes)	Comportament observable: Comportament interpersonal: desvinculat Autoimatge: autosuficient Representacions objectals: escasses Mecanismes defensius: intel·lectualització Estat d'ànim: apàtic Estil cognitiu: empobrit Organització: indiferenciada	Estimular la potenciació del plaer. Contrarestar el comportament impassible. Incrementar la consciència perceptiva. Estimular l'activitat social	Activar l'estat d'ànim apàtic. Desenvolupar la implicació interpersonal. Incidir les cognicions empobrides.
PER EVITACIÓ	Comportament observable: ansiós Comportament interpersonal: aversiu Autoimatge: Representacions objectals: vexatòries Mecanismes defensius: fantasia Estat d'ànim: angoixat Estil cognitiu: distret Organització: fràgil	Disminuir l'anticipació del dolor. Incrementar el plaer. Invertir l'aïllament social. Modelar la hipersensibilitat perceptiva. Desmuntar la interferència cognitiva intencionada	Ajustar l'autoimatge alineada. Corregir el comportament interpersonal aversiu. Substituir els objectes vexatoris.
DEPRESSIUS	Comportament observable: abatut Autoimatge: inútil Representacions objectals: abandonades Mecanismes defensius: ascetisme Estat d'ànim: melangia Estil cognitiu: pessimista Organització: disminuïda	Apaivagar la desesperança Incrementar el plaer. Estimular l'activitat Anul·lar les experiències pessimistes	Utilitzar antidepressius Reviure objectes abandonats Promoure canvis cognitius optimistes

Graella 19: Personalitats amb dificultats per gaudir d'experiències positives

Personalitats amb problemes interpersonals

Personalitats amb problemes interpersonals			
Personalitat	Àmbit	Objectius estratègics	Modalitats
DEPENDENTS	<p>Comportament observable: incompetència</p> <p>Comportament interpersonal: submissió</p> <p>Autoimatge: ineptitud</p> <p>Representacions objectals: immaduresa</p> <p>Mecanismes defensius: introjecció/ negació</p> <p>Estat d'ànim: pacífic</p> <p>Estil cognitiu: ingenuïtat</p> <p>Organització: rudimentària</p>	<p>Contrarestar la creença de que el seu benestar prové dels altres.</p> <p>Potenciar el centrar-se en si mateix</p> <p>Augmentar les autopercepcions d'adequació</p> <p>Potenciar les habilitats adultes</p> <p>Disminuir les conductes "d'enganxat"</p>	<p>Corregir el comportament interpersonal sumis</p> <p>Potenciar una autoimatge d'eficàcia</p> <p>Adquirir conductes competents</p>
EMOCIONAL	<p>Comportament observable: teatral</p> <p>Comportament interpersonal: cercar l'atenció</p> <p>Autoimatge: sociable</p> <p>Representacions objectals: superficials</p> <p>Mecanismes defensius: dissociació / repressió</p> <p>Estat d'ànim: inconstant</p> <p>Estil cognitiu: frivolitat</p> <p>Organització: inconnexa</p>	<p>Disminuir les accions manipulatives.</p> <p>Moderar el centrar-se en els altres.</p> <p>Anular les preocupacions externes.</p> <p>Iniciar veritables relacions socials.</p> <p>Obtenir un profund coneixement intern.</p>	<p>Disminuir la recerca d'atenció interpersonal.</p> <p>Estabilitzar els estats d'ànim inconstant.</p> <p>Reconduir els comportaments teatrals "dramàtics".</p> <p>Reorientar l'estil cognitiu superficial.</p>
INCONSTÀNCIA (histrionic)	<p>Comportament observable: arrogància</p> <p>Comportament interpersonal: explotador</p> <p>Autoimatge: admirable</p> <p>Representacions objectals: artificial</p> <p>Mecanismes defensius: racionalització/fantasia</p> <p>Estat d'ànim: despreocupat</p> <p>Estil cognitiu: expansiu</p> <p>Organització: espúria</p>	<p>Comprensió de la no necessitat de ser infal·lible.</p> <p>Incrementar centrar-se en els altres.</p> <p>Ajustar les il·lusions insubstancials.</p> <p>Adquirir disciplina i autocontrol.</p> <p>Reduir les desconsideracions socials.</p>	<p>Moderar l'autoimatge admirable.</p> <p>Desmuntar l'explotació interpersonal.</p> <p>Controlar el comportament arrogant.</p> <p>Disminuir les cognicions expansives.</p>
CENTRAT EN UN MATEIX (narcisista)			

ANTISOCIALS	<p>Comportament observable: impulsivitat</p> <p>Comportament interpersonal: irresponsabilitat</p> <p>Autoimatge: autonomia</p> <p>Representacions objectals: degradades</p> <p>Mecanismes defensius: impulsivitat/actuació/ projecció</p> <p>Estat d'ànim: insensibilitat</p> <p>Estil cognitiu: desviació</p> <p>Organització: indisciplinada</p>	<p>Centrar més l'atenció en les necessitats dels altres.</p> <p>Reduir les actuacions impulsives</p> <p>Reduir la tendència a la provocació</p> <p>Veure l'afecte i la cooperació com a quelcom positiu.</p> <p>Canviar les expectatives de degradació</p>	<p>Compensar l'oblit i el comportament poc previsor.</p> <p>Motivar el comportament interpersonal responsable.</p> <p>Alterar les cognicions desviades.</p>
--------------------	--	--	---

Graella 20: Personalitats amb problemes interpersonals

Personalitats amb conflictes intrapsíquics

Personalitats amb conflictes intrapsíquics			
Personalitat	Àmbit	Objectius estratègics	Modalitats
COMPULSIU (OBSESSIU)	<p>Comportament observable: disciplinat</p> <p>Comportament interpersonal: respectuós</p> <p>Autoimatge: escrupulós</p> <p>Representacions objectals: ocultes</p> <p>Mecanismes defensius: reactiva/ identificació</p> <p>Estat d'ànim: solemne</p> <p>Estil cognitiu: rígid /normatiu</p>	<p>Identificar i estabilitzar el conflicte si mateix /altres.</p> <p>Fomentar les accions decisives.</p> <p>Reduir la intensa rigidesa.</p> <p>Reduir la preocupació per les normes</p> <p>Moderar la culpa i l'autocrítica</p>	<p>Alterar l'estil cognitiu restringit</p> <p>Ajustar els comportaments perfeccionistes</p> <p>Alegrar l'estat d'ànim solemne/abatut.</p>

AGRESSIU	<p>Comportament observable: Precipitat</p> <p>Comportament interpersonal: Aspre</p> <p>Autoimatge: Combativa</p> <p>Representacions objectals: Pernicioses</p> <p>Mecanismes defensius: Aïllament</p> <p>Estat d'ànim: Hostil</p> <p>Estil cognitiu: Dogmàtic</p> <p>Organització: Eruptiva</p>	<p>Invertir la discòrdia dolor plaer.</p> <p>Reduir l'atenció activa sobre el Si mateix.</p> <p>Controlar els comportaments</p> <p>Identificar els precipitants dels comportaments explosius</p> <p>Modificar la imatge externa de duresa /masculinitat.</p>	<p>Mostrar l'estat d'ànim hostil.</p> <p>Reduir el comportament interpersonal aspre.</p> <p>Controlar els comportaments impulsius.</p>
Personalitat	Àmbit	Objectius estratègics	Modalitats
NEGATIVISTA INFANTIL (passiu)	<p>Comportament observable: Ressentit</p> <p>Comportament interpersonal: No cooperador</p> <p>Autoimatge: Descontent, incomprès,</p> <p>Representacions objectals: Vacil·lants, desequilibrades, contradictòries</p> <p>Mecanismes defensius: Projecció. desplaçament</p> <p>Estat d'ànim: Irritable</p> <p>Estil cognitiu: Escèptic, dubitatiu, desconfiat</p> <p>Organització: Divergent</p>	<p>Disminuir el conflicte entre si mateix/els altres</p> <p>Estabilitzar les accions erràtiques</p> <p>Reduir la previsió de les decepcions</p> <p>Moderar els comportaments impredecibles.</p> <p>Prevenir la formació de la desil·lusió.</p>	<p>Revertir el descontent amb la autoimatge.</p> <p>Moderar la irritabilitat dels estats d'ànim</p> <p>Alterar l'escepticisme de l'estil cognitiu.</p> <p>Modificar els comportaments no cooperadors /ressentits</p>
AUTODESTRUCTIU (MASOQUISTA)	<p>Comportament observable: abstinent</p> <p>Comportament interpersonal: deferent</p> <p>Autoimatge: desmereixedora</p> <p>Representacions objectals: desacreditades</p> <p>Mecanismes defensius: exageració</p> <p>Estat d'ànim: disfòric</p> <p>Estil cognitiu: insegur</p>	<p>Revertir la discordança plaer/dolor.</p> <p>Enfortir el focus actiu / Si mateix</p> <p>Aturar el consentiment de l'abús</p> <p>Evitar les experiències devaluadores</p> <p>Prevenir l'anul·lació d'esdeveniments positius</p>	<p>Moderació dels estats d'ànim disfòric</p> <p>Revocar l'autoimatge d'indignitat</p> <p>Modificar la deferència interpersonal</p>

Graella 21: Personalitats amb conflictes intrapsíquics

Personalitats amb dèficits estructurals

Personalitats amb dèficits estructurals			
Personalitat	Ambits	Objectius estratègics	Modalitats
LÍMIT	Comportament observable: irregular Comportament interpersonal: paradòxic Autoimatge: inseguretat Representacions objectals: incompatibilitat Mecanismes defensius: regressiu Estat d'ànim: làbil Estil cognitiu: capritxós	Reduir els conflictes entre plaer /dolor Reduir els conflictes entre activitat/passivitat. Reduir els conflictes entre si mateix/altres. Reduir l'emocionalitat capritxosa Modular les actituds incoherents Adaptar els comportaments imprevisibles	Estabilitzar el comportament interpersonal paradòxic. Reconstruir l'autoimatge inestable Estabilitzar els estats d'ànim làbils.
PARANOIDE	Comportament observable: defensiu Comportament interpersonal: provocatiu Autoimatge: inviolable Representacions objectals: inalterables Mecanismes defensius: projecció /fantasia Estat d'ànim: irascible Estil cognitiu: suspició Organització: inflexible	Reduir el malestar i el dolor. Potenciació de l'acomodació/ modificació Potenciació del si mateix/altres. Aturar les provocacions de refús Modificar les mini/ idees delirants rígides. Rebaixar el retraïment autoprotector	Alterar l'autoimatge inviolable. Modular l'estat d'ànim irascible. Reorientar la suspicàcia cognitiva.

Graella 22: Personalitats amb dèficits estructurals

A partir dels patrons de personalitat descrits per Millon (2003) i recollits en els quadres anteriors, al tercer bloc d'aquest treball, tot relacionant-los es proposen alguns objectius educatius per facilitar l'avaluació psicopedagògica i la intervenció educativa.

3.3 Idees pont

En primer lloc volem constatar que la lectura i reflexió sobre les relacions entre els sistemes conceptuals rellevants per facilitar la comprensió de l'objecte d'estudi ens ha suposat la necessitat **d'establir ponts entre les idees força** dels paradigmes psicopedagògics, de personalitat i de l'ecologia del desenvolupament humà.

Aquestes concepcions teòriques aporten coneixements que ens han facilitat una millor comprensió tant del procés d'ensenyament i aprenentatge, la vinculació de la situació personal de les persones que ensenyen i de les que aprenen, com de la necessitat d'incloure el context educatiu i sociofamiliar de l'alumnat en l'estudi tant dels alumnes que aprenen normalment com d'aquells que no aprenen de manera adequada tot i tenint capacitats cognitives suficients com és el cas de l'alumnat que presenta NEEATPC.

Som conscients de la complexitat del nostre objecte d'estudi i per tant de la complexitat i els matisos dels diferents marcs teòrics que els estudiem. Sense cap intenció de simplificar i acceptant les pròpies limitacions, apuntem les idees que considerem força, tot i deixant constància de la necessitat i la voluntat de continuar treballant sobre aquestes, especialment des de l'àmbit de la praxis.

Partim de l'existència **d'una base genètica**, no qüestionada per cap dels marcs teòrics estudiats, o de la línia natural con l'anomenava Vygotsky, és a partir d'aquesta base o substrat biològic, que en situació social es construeixen les capacitats psicològiques superiors. Partim igualment de la consideració que la **construcció de la personalitat** al llarg de la vida està imbricada amb aquesta base natural, amb les experiències vitals i amb l'aprenentatge en els entorns socials concrets.

Dels marcs teòrics estudiats hem trobat la idea de **continuum** tant del desenvolupament de la personalitat, com de la construcció dels aprenentatges, un continuum lligat a les pròpies vivències, els sentiments i pensaments elaborats.

La idea de continuum, **impregna doncs de forma transversal tot el desenvolupament i construcció personal**. Entenem en aquest treball la idea de continuum com continuïtat i incardinació de les diferents construccions personals que inclouen l'aprenentatge.

Per tant ni el desenvolupament de les capacitats, ni de la personalitat, ni l'aprenentatge no es construeixen com tot o res, la continuïtat d'aquest desenvolupament és entrelligat i l'entenem l'associada a la idea de grau.

El grau del desenvolupament personal i de l'aprenentatge **en una direcció concreta**. D'aquesta els processos de desenvolupament personal és caracteritzen per ser: continus al llarg de la vida, longitudinals i dinàmics, interactius i socioculturals.

IDEA FORÇA	PUNTS DE VISTA	IMPLICACIONS EDUCATIVES I D'ASSESSORAMENT
<p>La idea de CONTINUUM com continuïtat i incardinació de les diferents construccions personals en els seus ambients .</p> <p>Continuum que pot anar des de la normalitat al trastorn.</p> <p>Tant en l'assoliment d'aprenentatges com en el desenvolupament de la personalitat.</p>	<p>Des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es considera que aquest es desenvolupa amb graus i complexitat diferents segons el desenvolupament real del que es parteixi de la possibilitat de construir i compartir zones de desenvolupament propers ZDP, amb persones més competents i dels mutus aspectes socioafectius (expectatives, motivacions, vinculació educativa/afectiva,...) que es posin en marxa en aquest procés.</p> <p>Tant el grau d'aprenentatge, com la complexitat d'aquest i la seva aplicació cada cop en contextos més generals indiquen que l'aprenentatge és més o menys significatiu, se li pot atribuir més o menys sentit i pot esdevenir funcional.</p> <p>Des del perspectiva evolucionista es revisa la història filogenètica dels sistemes d'aprenentatge i memòria i defensen l'evolució no lineal sinó múltiple del sistema nerviós distingeixen un aspecte estable d'estructures bàsiques d'aprenentatge i un altre variable i adaptatiu que permet desenvolupar noves capacitats.</p> <p>Les experiències emocionals s'estructuren en esquemes emocionals i cognitius , mitjançant processos que codifiquen i integren les informacions relacionades amb les successives experiències emocionals . Les sensacions emocionals és codifiquen juntament amb les situacions que les han generat i en la mesura que la persona creix es van afegint a aquests esquemes els aprenentatges i les creences, els valors,...</p> <p>Es parteix de fantasies preformades o disposicions biològiques, en les primeres interaccions es posen en marxa les representacions mentals, que generen predisposicions ,segons aquestes experiències prèvies hagin estat més o menys satisfactòries en la realitat i en la representació mental , és produeix desenvolupament real i desenvolupament potencial , és a dir noves possibilitats de desenvolupament, que podrà esdevenir més desenvolupament real en funció de les experiències vitals posteriors. Per tant el desenvolupament personal s'anirà concretat en un continu cada cop més complex, en la seva interacció amb els ambients.</p> <p>Si les experiències en el món real no són satisfactòries , són traumàtiques o patogèniques (hi ha la presència de factors de risc de forma perllongada en el temps o en els moments vitals de major sensibilitat, la línia de desenvolupament natural per protegir-se o defensar-se de l'ansietat, desenvolupant formes desadaptativa i esdevenir patològica. La rigidesa de les estructures de pensament, emocionals i de personalitat està significativament relacionada amb les dificultats per adaptar-se a l'ambient per tant amb les conductes desajustades i amb els trastorns de la personalitat.</p>	<p>L'alumnat quan arriba a l'escola ja té desenvolupades un conjunt de capacitat en la seva línia personal. Cal partir d'aquesta situació, dels seu desenvolupament real per ajudar-lo a desenvolupar les seves potencialitats de manera continuada, augmentant el grau, la intensitat i la complexitat, en la mesura que amb el suport educatiu pot anar avançant.</p> <p>Aquest continu s'organitza en xarxes formades per esquemes de coneixement i d'emocions que configuren el disseny de les estructures personals: els estils de relació comunicació i cognitiu.</p> <p>El continu de desenvolupament és descriu com un model helicoidal de forma que, tot nivell de desenvolupament té a la base en nivell anterior i sobre aquest és va construït cada cop de forma més completa i complexa l'aprenentatge i el desenvolupament de les capacitats personals.</p> <p>Les intervencions educatives i terapèutiques s'han de situar en la zona de desenvolupament propera, continuant els aprenentatges a partir del nivell de desenvolupament real .</p> <p>Tant important com conèixer el desenvolupament real és conèixer el desenvolupament potencial i quines són les capacitats personals a desenvolupar que esdevinguin més funcional i adaptatives.</p> <p>Des de l'escola es treballarà per facilitar el suport educatiu i terapèutic si cal, per facilitar la superació de les limitacions i el seu accés al currículum i a la participació social.</p> <p>Les emocions dels professionals hi són presents i tenen a veure amb la pròpia història, amb la forma d'afrontar la professió, amb la concepció d'un mateix com a professional, amb l'estil personal de treball i amb el significat que se li atribueix al fet de ser professional de l'ensenyament o la salut.</p> <p>Les emocions és viuen associades a les experiències vitals i també a les professionals, tant en la relació d'ensenyament/aprenentatge com en la relació d'assessorament.</p> <p>Considerar els continuum descrit per diferents autors per a la realització de propostes educatives ajustades (grau de dificultat de la tasca, complexitat de contingut,...) com per exemple la Taxonomia de Bloom...</p> <p>Considerar els continuum descrit per diferents autors per al coneixement del desenvolupament personal de l'alumne especialment els criteris per identificar els factors de risc , els factors protectors i el coneixement de les orientacions i dels suports educatius/terapèutics necessaris com els criteris de gravetat de Kernberg, els objectius estratègics proposats per Millon així com i els indicadors del CIE-10.</p>

Graella 23: Continuum com a concepte transversal

En els diferents processos de construcció personal és poden observar graus de maduresa personal diversos que van des dels que podem anomenar dins de la normalitat fins al trastorn o la patologia de la personalitat. El pronòstic i evolució d'aquests processos tenen a veure amb diferents variables biològiques, de comorbiditat i d'aspectes psicosociològics.

Tant en l'aprenentatge com en el desenvolupament de la personalitat i el creixement personal, les experiències emocionals s'estructuren en **esquemes emocionals**, mitjançant processos que codifiquen i integren les informacions relacionades amb les successives experiències emocionals en els entorns i en els moments vitals en que varen tenir lloc..

Les sensacions emocionals és codifiquen juntament amb les situacions que les han generat i en la mesura que la persona creix es van afegint a aquests esquemes, els aprenentatges, les creences, els valors, juntament amb les representacions simbòliques en les quals es van elaborar.... per tant, així com els coneixements previs ho són per l'aprenentatge, els afectes i les emocions viscudes i la seva representació constitueixen la base del desenvolupament real de la que es parteix per desenvolupar les potencialitats i les diferents capacitats personals, aquest aprenentatge que produeix desenvolupament, s'organitza i estructura en un model que anomenem en espirall (pel feedback i la interacció entre tots els elements de la situació interactiva) i helicoidal (perquè els nous coneixements sempre estan lligats als anteriors i els amplien en un continuum)

En el continuum dels trastorns de la personalitat partim de situacions més o menys normalitzades, i fins a arribar al trastorn l'alumnat passa per diferents etapes més o menys intenses i llargues en els temps de conductes reactives, d'estancament o trastornades⁹⁹, vinculades a situacions concretes i al seu sentit de vida i als suports educatius o terapèutics que hagin pogut rebre.

⁹⁹ Dimensió temporal descrita per Vilà, F (2004)

CONTINUUM DELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT

Millon	Kernberg	CIE-10
<ul style="list-style-type: none"> • Pèrdua de control dels impulsos que altera al cohesió psicològica • Inflexibilitat adaptativa • Defenses ambivalents o lligades a conflictes • Conceptes del si mateix i no si mateix imprecisos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura de personalitat de tipus neuròtic: identitat del jo present, prova de realitat, mantinguda, mecanismes defensius avançats ▪ Estructura de personalitat de tipus límit alt : identitat del jo absent, prova de realitat, mantinguda, mecanismes defensius primitius ▪ Estructura de personalitat de tipus límit baix: identitat del jo absent, prova de realitat, mantinguda amb alteracions, mecanismes defensius primitius 	<ul style="list-style-type: none"> • Edat evolutiva: moment d'aparició del trastorn. • Consum desordenat i freqüent de serveis assistencials. • Situacions psicosocials significativament anòmales en el seu context sociocultural. • Grau de capacitat de funcionament psicosocial en els últims mesos

Graella 24: Continuum de grau en els trastorns de la personalitat segons Millon, Kernberg i CIE-10

Per la realització la reflexió teòrica dels sistemes conceptuals hem partit de les definicions **d'aprenentatge, personalitat, salut mental i context** ja que aquestes definicions contenen els elements bàsics que faciliten l'establiment de ponts explicatius de fenòmens que en la realitat educativa és produeixen de forma global, en aquest treball desenvolupem els següents:

Educació s'entén el conjunt de processos que les societats posen en marxa per promoure el desenvolupament personal de les capacitats cognitives, afectives, motrius, d'interacció i d'inserció social dels seus membres.

Els processos educatius poden tenir lloc en àmbits informals (família, associacions culturals,...) o formals (centres educatius) segons siguin aquests es posen en marxa diversos tipus de vinculació educativa/emocional, els diferents mecanismes d'influència, i les eines de medicació cultural (llenguatges, valors, normes,...)

L'educació s'inicia en el moment de néixer el nen-nena, en les primers vinculacions mare¹⁰⁰ -fill o filla o amb d'altres persones que els reben i en tenen cura. A partir de la fragilitat i de les necessitats del nen-nena es posen en marxa un conjunt de mecanismes de lligam emocional, de cura i responsabilitat de l'adult, que tenen lloc en ambients culturals estructurats i estan mediat per la comunicació i la representació simbòlica mútua.

El desenvolupament personal és posa en marxa en el mateix moment de néixer (segons alguns autors abans) el contacte amb la mare i amb les persones significatives així el món intern (intrasubjectiu es desenvolupa en relació al món extern intersubjectiu a les representacions, simbolitzacions i interiorització d'aquest)

¹⁰⁰ Predisposició hormonal (els receptors d'oxitocina) i psicològica de criança i cura de la mare al fill-filla, en el moment de néixer.

Així podem definir els moments educatius com situacions en les que participen activament nen-adult o persona més competent, són situacions socials comunicatives **intersubjectives**, que es caracteritzen per la intenció pedagògica de l'adult, en la direcció del que és bo pel nen, en les que es generen zones de desenvolupament properes o zones de construcció del coneixement en les que primer de forma intersubjectiva, el nen pot entendre o fer quelcom que no podia fer sol, o el que és el mateix pot compartir coneixements socialment rellevants referits al saber, saber fer o saber ser, amb un adult que fa de mediador o facilitador amb instruments culturals-llenguatges. En un segon moment d'interiorització o **intrasubjectiu**, el nen fa seu, construeix internament de manera personal allò que ha après en situació social, fet que li produeix desenvolupament de les capacitats psicològiques i personals: afectives, cognitives, de relació social i motrius. De manera que pot participar de forma autònoma i responsable en el seu context social al poder generalitzar allò que ha après.

Convé destacar que tant en les situacions intersubjectives com posteriorment en les intrasubjectives, es van desenvolupament a partir de la línia natural, **és a dir cos, cervell, ment**, els esquemes de coneixement i emocionals **de forma entrelligada**.

A partir de les primeres representacions internes preformades, les vivències i les seves representacions, paral·lelament i de forma entrelligada s'estructuren en les diferents instàncies de la ment, conscient, preconscious, inconscient i en funció de la dinàmica de l'energia (pulsions) predominant de les estructures psíquiques del nen-nena que s'han anat desenvolupant (allò, jo, superjó), aquestes es van organitzant segons es percebin les relacions, les representacions i la simbolització de si mateix en relació als altres i de la situació concreta.

D'aquesta manera es posen en marxa de forma inconscient mecanismes defensius del jo en els moments en els que es genera conflicte entre les diferents instàncies descrites, aquests mecanismes que aporten tranquil·litat, formen part d'un conjunt de mecanismes complexos de diversa naturalesa (biològica, psicològica, social) que faciliten l'adaptació personal i funcional a l'entorn, (del grau d'adaptació funcional), i del que se'n deriven els referents del concepte de salut/ trastorn en aquest treball.

En el procés educatiu i en la mesura que els aprenentatges produeixen desenvolupament de les capacitats personals, es va individualitzant el nen o la nena, és va personalitzant com un subjecte únic, irrepetible, i per tant construint la seva personalitat, una forma personal de viure, de veure el món i a si mateix i alhora es va socialitzant al incorporar les eines culturals que li permeten participar activament en seu entorn. Podem dir per tant, que a més socialització, més individualització, més capacitat d'influir i ser influït pel seu i del seu entorn.

En els moments educatius i de vinculació educativa es posen en marxa, tant en l'alumnat com en el professorat diversos nivells de representació: el real, el simbòlic, l'imaginari, és a partir d'aquestes instàncies que en els diferents ambients, construïm la nostra identitat, la idea dels altres, la representació de la realitat d'allò que vivim, el que ens passa, o imaginem, o el que pensem que suposen per nosaltres, les diferents situacions. Segons aquesta subjectivació, la nostra estructura de personalitat i dinàmica de funcionament és posaran en marxa amb èxit o no, els mecanismes adaptatius.

En la mesura que hem definit l'educació com una situació comunicativa, és interactiva i com hem dit, mai pot ser neutra, tant l'atenció de pares i mestres, com la no atenció són conductes comunicatives. Les primeres relacions educatives són especialment

importants per la seva influència, tant en la construcció personal com en els hàbits i estils de relació posterior.

Així entenem:

1. **La personalitat** com un **patró complex de característiques psicològiques profundament arrelades**, que són en la seva **major part inconscients i difícil de canviar i s'expressen automàticament en quasi totes les àrees de funcionament de l'individu**. Aquests trets intrínsecs i generals sorgeixen d'una complicada **matriu de determinants biològics i aprenentatges** i en definitiva comprenen **el patró idiosincràtic de percebre, sentir, pensar, afrontar i comportar-se d'un individu**.
2. **La salut mental**¹⁰¹ com un component fonamental de la salut que permet **el desenvolupament de les possibilitats personals i la consecució de les capacitats cognitives, afectives i de relació de les persones**.
3. **Educació** com l'acció de "formar, ensenyar i instruir els infants i també els adults per tal d'aconseguir **el desenvolupament integral de llur personalitat**"
4. **L'aprenentatge com una construcció en la interacció social** de manera que arribar al coneixement implica **interacció entre el subjecte que aprèn, l'objecte d'aprenentatge i la mediació d'un altre més competent**, pares, mestres, professors, companys,...**amb instruments culturals**. Així **l'aprenentatge produeix desenvolupament de les capacitats cognitives, afectives, de relació i motrius i aquest facilita nous aprenentatges**.
5. **Context social** de l'activitat és **l'ambient de desenvolupament**, la seva representació simbòlica i les interaccions que s'estableixen. Entenem per interacció l'establiment de vincles (positius o negatius) i d'influències mútues en situacions comunicatives. En el context social tenen lloc les interconnexions ambientals i el seu impacte sobre les forces que afecten directament el desenvolupament psicològic. Partim del contingut és a dir d'allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa, o s'adquireix com a coneixement i la manera en que la naturalesa d'aquest material psicològic canvia segons l'exposició de la persona a l'ambient i la seva interacció amb ell.


Descrivim les següents **idees pont** que en aquesta recerca un cop relacionades estableixen una sinèrgia que les ha fet més significatives per la comprensió de les necessitats educatives específiques de l'alumnat amb trastorn de la personalitat i/o la conducta, *dels seus problemes i possibles solucions*.

¹⁰¹ Destaquem la coincidència de la definició de la OMS de Salut Mental i d'Aprenentatge constitueixen el nexa d'unió en aquesta recerca i la base que fa possible que algunes activitats educatives esdevinguin terapèutiques i viceversa que actuacions terapèutiques promoguin el desenvolupament de les capacitats personals i per tant faciliti nous aprenentatges.

3.3.1 Construcció de l'aprenentatge i de la personalitat

Constitueix el primer nucli d'idees força en la que es recullen algunes aportacions descrites des de les:

 **Concepció constructivista d'ensenyament/aprenentatge** aportacions de la Psicologia de l'Educació i Pedagogia i d'altres Ciències Socials i de la Comunicació.

 **Constructivisme o construccionisme psicològic:** Hem recollit aportacions de la Psicologia dinàmica i de la Psicologia evolutiva.

 **Construcció lingüística:** aportacions de la Lingüística i de la Psicologia Social.

En aquest primer nucli d'entre les ciències que aporten explicacions recollides tant en la teories sistèmica com a la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge es troba la teoria de la comunicació humana.

Els conceptes d'informació, transmissió, control, retroalimentació, les funcions comunicatives del llenguatge oral i els axiomes de la comunicació esdevenen potents eines en l'acció educativa i en l'assessorament psicopedagògic.

D'altra banda el concepte de coneixement compartit no el podem definir al marge d'entendre l'educació com un procés social de comunicació i entendre aquesta com condició de la vida humana.

Es considera el desenvolupament intel·lectual del subjecte com un procés cognitiu d'elaboració personal de significats, és a dir els coneixements no s'assimilen passivament. Aquesta participació activa es posa en marxa per resoldre les contradiccions que produeix allò que no se sap, motivat per la vinculació educativa/afectiva i la necessitat d'adaptar-se i viure en el grup social de referència. Destacant la importància de la mediació social amb instruments culturals especialment del llenguatge.

Des del constructivisme psicològic és considera que l'ésser humà té una forma personal de viure la realitat, davant d'una mateixa experiència dues persones poden viure coses diferents o aproximades però mai iguals. De manera que percebem, avaluem, i atorguem un significat personal a allò que ens passa el que implica que la realitat només és percebuda mitjançant transformacions cognitives que anomenen constructes.

Les diferents disciplines emfatitzen **el paper actiu de la persona** en la construcció del coneixement i en el seu desenvolupament.

S'entén que el resultat del procés de desenvolupament global de la persona és dinàmic, no està determinat només per les capacitats innates o l'entorn sinó que prenen especial rellevància les experiències vitals, la mediació d'altres persones i les eines culturals a les que té accés la persona.

Per tant parlarem de construcció, o processos de desenvolupament que requereixen l'activitat mental i emocional conscient o inconscient del subjecte, en tres àmbits que

podem considerar complementaris en la construcció d'allò real i del subjecte (individualització i socialització):

- ✓ en el desenvolupament cognitiu evolutiu
- ✓ en el desenvolupament i la interacció social
- ✓ en el desenvolupament i consolidació de la personalitat

Des de la psicologia dinàmica i la psicologia social es parla de construccionisme com la manera en que el subjecte compren el món social en el que viu i actua en ell i sobre ell. Des de la psicologia dinàmica l'èmfasi està en la construcció del jo, i des de la psicologia social l'èmfasi el posen més que en els processos cognitius en les pràctiques narratives que fa servir el subjecte per a entendre la seva realitat, construir-la i transformar-la.

J. Bruner parla del paper constitutiu d'allò social en la percepció i el record, el paper determinant que les teories implícites que tenim sobre com són les persones condiciona la seva percepció i judici, destaca com la comunicació i els patrons de relació entre pares i fills són responsables de la constitució de les persones en membres d'una cultura.

Es considera que la psicologia ha de partir del **significat**, d'entendre com les persones interpreten, construeixen i donen sentit a les seves vides i al seu món, seria la tasca de la psicologia. (Aquesta forma d'entendre o atribuir significat, a com els nostres alumnes amb NEEATPC interpreten, construeixen i donen sentit a les seves vides constitueix un dels nuclis bàsics de la nostra proposta que es completa amb la finalitat psicopedagògica d'aquesta comprensió, que fonamentalment és acompanyar-los en les seves fragilitats per donar suport a la construcció interna del propi sentit de vida i de l'itinerari vital per fer-ho possible).

Anticipant-se a les teories actuals Bruner, atorga un enfoc narratiu **a la construcció simbòlica del món** argumentant que el principal instrument de que disposem les persones per a negociar socialment és la narració.

Des de les teories dinàmiques podem incloure els concepte de construcció del jo, com l'organització i control de l'energia psíquica en relació dinàmica amb l'allò i el superjò. Aporta el principi de realitat al funcionament mental que compta amb els mecanismes de defensa com elements d'adaptació i regulació del món intern i extern.

Hi ha *aportacions des de la Lingüística i la Psicologia Social*, que parlen de construcció lingüística des d'una posició socio/construccionista, la qual introdueix la narració com una pràctica i producció personal d'argumentacions organitzades en una xarxa, que estan emmarcades en les dimensions de l'espai i el temps.

De manera que els éssers humans existeixen en virtut de la seva construcció lingüística, des d'aquest punt de vista es destaca la dimensió simbòlica d'allò social i la rellevància de la creació de significats i la co-construcció dels mateixos (T.Cabruja i altres)¹⁰². És per això que en les nostres relacions i vivències accedim a un món construït, però alhora, contribuïm a la seva construcció. Així s'entén la subjectivitat com produïda i constituïda pel llenguatge.


¹⁰² Como construimos el mundo: relativismo, espacios de relación i narratividad. T. Carbuja UG; L.Iñiguez i F. Vázquez UAB

Tant en la construcció de la identitat com en la de la subjectivitat des d'aquesta perspectiva es consideren que a més de la co-construcció de la realitat social, hi ha aspectes psicològics íntimament relacionats amb els processos narratius, com la construcció del jo i del altre que s'elaboren a partir de les múltiples narracions d'allò que ens expliquem, ens expliquen o nosaltres expliquem a altres persones, sobre les nostres vides i les vides dels altres. Aquests processos generen contextos de relació i interpretació que al mateix temps potencien un tipus de pensament adaptat i útil al context concret.

S'assenyala la narració com a eina de construcció de sentit i significat en la que també s'ha de tenir present allò inconscient del contingut i del procés. Es desprèn la importància de la interpretació com a mecanisme de relació fonamental que es desenvolupa en el context, conjuntament amb la rellevància de **la participació** de les persones en espais de relació en la vida quotidiana i la intersubjectivitat.

3.3.2 Funció adaptativa:

El segon nucli d'idees força el recollim al voltant del concepte de funció adaptativa a partir de les aportacions de:

 **La direcció de la construcció:** aportacions des de la Psicologia educativa, la Teoria sociocultural del desenvolupament, la Concepció ecològica del desenvolupament humà, els diversos marcs teòrics que fan referència als aspectes afectius i psicosocials. La Psicologia des de la perspectiva evolucionista, la Pedagogia del tacte i la sensibilitat i la Psicologia biosocial.

 **Els Mecanismes d'adaptació:** aportacions de la Neurbiologia, la Psicologia dinàmica, la Psicologia biosocial, la Concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.

La direcció de la construcció personal té una funció adaptativa de socialització i individualització alhora amb components bio-psico-socials. El desenvolupament de la personalitat, els mecanismes de defensa, els estils de personalitat i l'aprenentatge ubicats en un context concret influeixen i modulen els tres components esmentats i **apareixen els conceptes de vulnerabilitat i protecció.**

La necessitat de l'espècie humana d'adaptació al medi va desenvolupar, incorporant i transmetent genèticament o mitjançant l'aprenentatge, un seguit d'estratègies basades en la cooperació, descobrir formes de comunicació i de relació per assegurar la vida. Així és pot afirmar que el desenvolupament emocional va marcar el camí del desenvolupament cognitiu i com l'adquisició de les habilitats de relació social entre les persones va quedar vinculada a les habilitats de planificació i presa de decisions, juntament amb les expressions de sentiments i actituds.

De manera que ens humanitzem perquè ens relacionem, en el sentit que la relació interpersonal possibilita el desenvolupament de les màximes potencialitats de l'expressió humana, fins a la presa de consciència de si mateix amb la raó, la imaginació i la creativitat. En aquest punt recordem el paral·lelisme amb la concepció constructivista socio-cultural de Vygotsky.


Les emocions troben el seu valor adaptatiu com reaccions tant a estímuls externs com a estímuls interns. Són considerades fenòmens **essencialment conscients i subjectius**, de manera que les reaccions dels subjecte als estímuls, interns o externs, estan **modulades** per processos **cognitius intermitjos** que els **atorguen un significat subjectiu**.


Les emocions són conseqüència de **l'avaluació subjectiva dels estímuls** de situacions viscudes que el subjecte efectua a partir de varies **dimensions afectives** rellevants com:


- La importància motivacional
- La capacitat de control
- La manera en que el Jo es veu implicat en la situació

L'activació orgànica funciona com una mena de **marcador somàtic d'origen emocional** que actua com una font de senyals que inclinen al subjecte a prendre decisions més adaptatives i que afavoreixen la racionalitat dels processos de decisions conscients. De manera que el cos proporciona la matèria bàsica per les representacions cerebrals. El cos, el cervell i la ment conformen un **organisme indisociable** integrat amb circuits reguladors (bioquímics i neurals) interactius que **interactua amb l'ambient com un conjunt estructural i funcional**. Així els fenòmens mentals (Damasio, Bronfenbrenner) només poden comprendre's en el context de la interacció d'un organisme amb el seu ambient .

Des dels diferents marcs estudiats es descriuen mecanismes d'adaptació diversos que són mútuament interactius amb l'ambient, dels quals destaquem els següents:

 **Mecanismes adaptatius biològics:** Sistemes neuroimmunològic i hormonal.

 Mecanismes psicològics: Mecanismes defensius del jo, mecanismes de regulació de l'estrès, homeòstasi.

 Mecanismes socioculturals: Vinculació emocional afectiva, mecanismes d'influència educativa, valors i normes, llenguatges, comportament, manifestacions artístiques,...


Hem considerat la personalitat com un patró personal de percebre, sentir, pensar, afrontar i comportar-se d'un individu. De manera que es pot prendre el grau d'adaptació del subjecte com a criteri de normalitat. Per tant, el símptoma quan apareix i el subjecte n'és conscient i pot parlar i pensar en relació al que li passa i quin sentit té això a la seva vida ja hem iniciat o hem passat a un segon moment en que ja se li pot ajudar, de manera que el símptoma, és un avís, una alerta que si és reconeix, pot ser en si mateix la via per la millora.


Finalment i independentment de l'orientació teòrica estudiada, es considera que l'objectiu educatiu o terapèutic és sempre, **millorar l'adaptació del subjecte al seu entorn**.


Queda obert com un altre tema d'estudi, com ha de ser la intervenció psicosocial quan algun dels ambients o l'entorn proper de l'alumne és patològic.

3.3.3 Ambient i context

El tercer nucli d'idees força el recollim és el concepte d'entorn i context en el qual és concreten i tenen lloc de forma interactiva els dos nuclis anteriors, a partir de les aportacions dels següents marcs teòrics:

 **Ambients de desenvolupament:** Es fan aportacions des de l'Ecologia del desenvolupament humà, la Psicologia educativa, la Psicologia perspectiva evolucionista i les Teories sistèmiques.

 **Zona de desenvolupament propera** que també fa referència al paper mediador dels adults i la comunicació: Es fan aportacions des de la Psicologia sociocultural, la Teoria de la comunicació humana, la Psicologia, la Pedagogia, així com la Concepció constructivista de l'ensenyament/aprenentatge i de l'Aprenentatge significatiu,...

 **Esdeveniments, experiències i moments vitals:** es recullen aportacions des de la Pedagogia del tacte, la Psicologia dinàmica, la Psicologia biosocial, i les Teories socials de la comunicació.

La construcció personal té una línia de desenvolupament adaptativa i dinàmica que s'expressa en les experiències viscudes i en un feedback continu d'interdependències entre els tres components **bio/psico/social**. En aquest procés prenen un paper de notable importància les emocions i les relacions entre emocions- llenguatge i pensament en les **vivències quotidianes d' intersubjectivitat, i intrasubjectivitat**.

El desenvolupament social del bebè està influït poderosament per la percepció de relacions ajustades entre accions, estímuls ambientals i aquesta percepció i l'aprenentatge social és més probable que es produeixi i sigui millor quan més socials siguin els estímuls utilitzats.

Per comprendre el desenvolupament psicològic de les persones segons Bronfenbrenner s'han d'observar la seva conducta en els entorns naturals, en els moments de relació amb les persones conegudes i durant un temps suficient. És a dir comprendrem els comportaments en les interaccions entre les persones i els seus ambients passats si presents.

Cole (1991) parla de la naturalesa situacional de l'aprenentatge, el record i la comprensió el defineix a més de procés constructiu com un **procés cultural de transformació**, semblant al que Vygotsky anomenà zona de desenvolupament propera ZDP. Es planteja doncs la concepció del desenvolupament de la persona en la interacció entre les característiques personals i els seus ambients¹⁰³.

S'estudien les **interconnexions ambientals** i el seu impacte directe en el desenvolupament psicològic de les persones. La capacitat de l'entorn per a funcionar com un context de desenvolupament eficaç depèn de la existència i naturalesa de les interconnexions socials.

¹⁰³ Ambients o àmbits com un conjunt d'estructures seriadades de relacions i interaccions entre els diferents sistemes dels que forma part la persona.

Apareix **el concepte de rol** o posició social que determina les actituds i es retroalimenta constantment en les relacions i actituds dels altres.

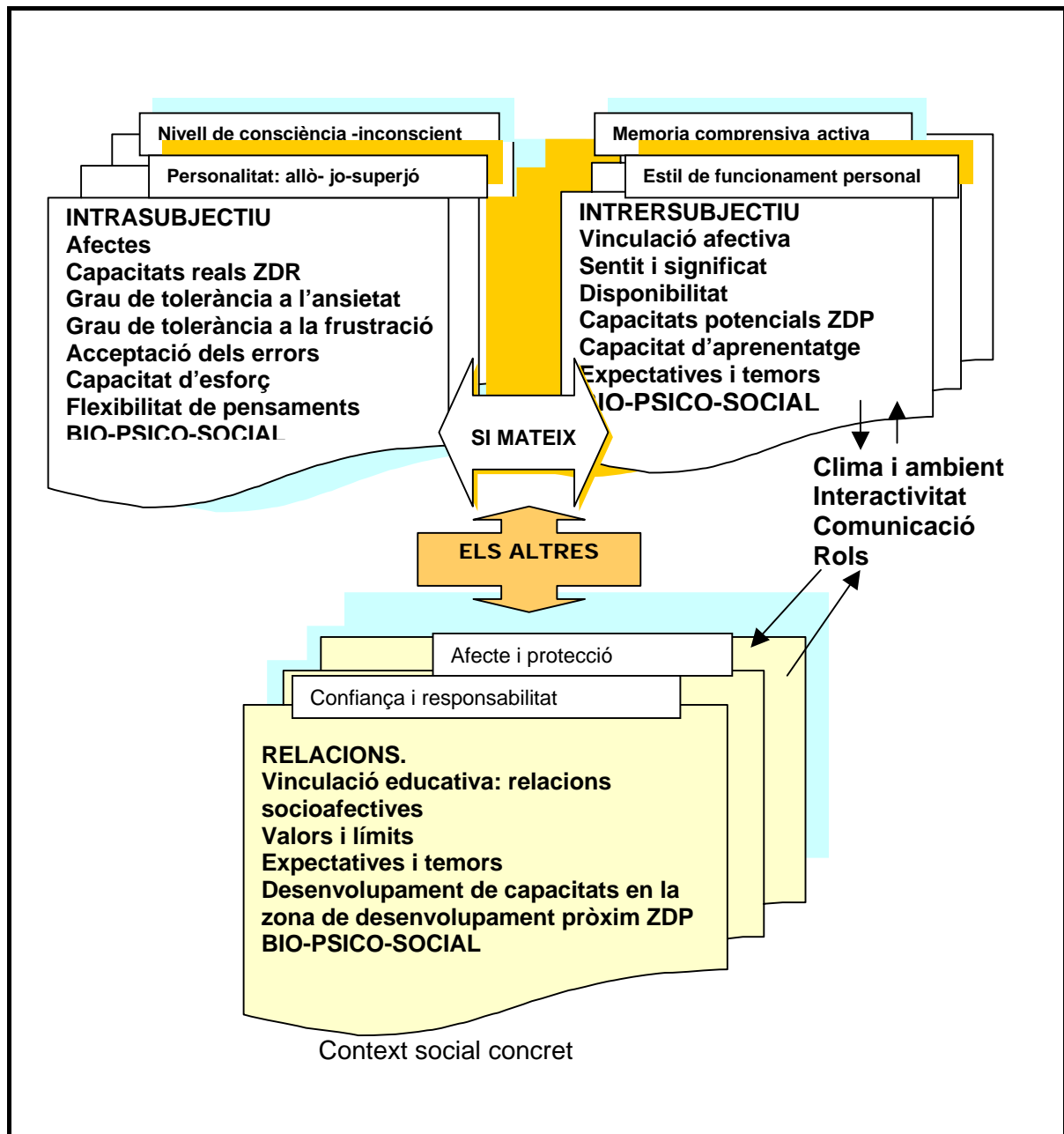
Es considera la causalitat de les conductes de forma circular de manera que allò que es fa o es diu afecta tant a la persona que ho diu com a la que ho rep en un "feedback" **d'influències mútues** en les diferents situacions concretes.

Des dels diferents marcs teòrics estudiats és contempla la importància dels entorns tant en el desenvolupament ajustat com en els desenvolupaments desajustats i en la seva incidència en el desencadenament de patologies de la conducta i la personalitat. Tot i que no es poden descriure de manera lineal situacions causa efecte,... és pot considerar que en el context concret es produeix :

1. Millor aprenentatge quant més socials siguin els estímuls utilitzats.
2. En situacions d'ensenyament /aprenentatge té lloc un intercanvi influències mútues circulars, feedback.
3. Acció conjunta i compartida dels participants en processos d'ensenyament /aprenentatge.
4. Canvis de conductes al canviar de contextos i rols.
5. Sistemes de funcionament concrets en cadascun dels entorns.
6. La necessitat de desenvolupar habilitats comunicatives per participar en contextos socials
7. En els contextos es generen noves potencialitats /vulnerabilitat als infants i joves.

ELEMENTS INTERACTIUS EN EL PROCÉS DE RELACIÓ EDUCATIVA

Graella 25 Elements interactius



APORTACIONS TEÒRIQUES: IDEES PONT

CONSTRUCCIÓ	FUNCIÓ ADAPTATIVA	CONTEXT
<p>1. L'aprenentatge com una construcció en la interacció social de manera que arribar al coneixement implica interacció entre el subjecte que aprèn, l'objecte d'aprenentatge i la mediació d'un altre més competent, pares, mestres, professors, companys,...amb instruments culturals. L'aprenentatge no es dona aïllat ni perquè sí, ni és tot o res, és un continuum, un procés dinàmic que implica activitat constructiva de l'alumne en accions mentals i afectives, mediades culturalment.</p>	<p>2. El procés de construcció personal i la seva direcció és posen en marxa en les situacions d'interacció social. Amb la mediació d'altres persones Socialització /individualització. Representacions internes de les relacions externes. Subjecte/objectes La dimensió adaptativa de les emocions i els sentiments. (precondicions, línia natural, coneixements previs)</p> <p>Significativitat, sentit i funcionalitat de l'aprenentatge.</p>	<p>Les nostres actuacions s'expliquen en les interaccions de les característiques personals i els seus ambients passats i presents.</p> <p>Ambients de desenvolupament: Àmbit Personal: microsistema Àmbit cultural Proper : mesosistema i exosistema Àmbit Macro cultural: macrosistema</p>
<p>4. La construcció de la personalitat al llarg de la vida està imbricada amb l'aprenentatge i les experiències vitals. La interpretació i sentit cada persona pot donar a la seva vida. Subjectivitat</p> <p>Bio-psico-social.</p> <p>Fonts d'aprenentatge</p>	<p>5. En la ment és construeix la relació amb la realitat i amb el medi, aquesta relació és funcional en la mesura que es pot adaptar a la realitat concreta.</p> <p>Neuroplasticitat: que facilita oportunitats d'adaptació al medi.</p> <p>Cos-cervell-ment.</p>	<p>6. Les interconnexions ambientals influeixen sobre forces que afecten directament el desenvolupament psicològic: allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa o s'adquireix com a coneixement.</p> <p>La realitat és una construcció (no una descoberta) aquesta es fa a partir de la percepció selectiva de la realitat en funció de les realitats construïdes per cadascú.</p>
<p>7. L'adquisició del coneixement està directament influïda pel sentiment de plaer i les vivències d'afecte o d'agressivitat. El coneixement s'organitza en esquemes. Les emocions i sentiments s'organitzen en esquemes i aquests formen les xarxes d'esquemes de sentiments i esquemes de coneixement. Importància de la memòria en la seva construcció, emmagatzematge i evocació: conscient/subconscient/inconscient. Estructures intrapsíquiques: allò, jo, superjò. El llenguatge és l'eina per l'elaboració de les pròpies vivències, amb el que accedim a un món construït i alhora contribuïm a la seva construcció.</p>	<p>8. Anomenem desenvolupament de la personalitat al procés vital d'aprenentatge adaptatiu, a les maneres i l'estil que s'utilitza per resoldre les frustracions, els conflictes i poder satisfer les necessitats.</p> <p>▪ La mediació de persones més competents amb instruments culturals ▪ La vinculació afectiva ▪ Les primeres experiències que modulen les bases del desenvolupament personal (bio-psico-social) d'adaptació al medi.(funció de coneixements previs)</p>	<p>9. L'educació com a procés de comunicació interpersonal, és sempre una situació pràctica en la que tenen lloc: relacions i rols concrets entorn a uns coneixements i amb uns mecanismes d'influència educativa. Pren especial importància la confiança i responsabilitat, el la base del desenvolupament adaptat. L'estructura sociocultural: els valors i les normes.</p> <p>Els trastorns i les dificultats d'aprenentatge es manifesten en graus de desadaptació, tenen una funció expressiva del malestar i les limitacions. Intervencions ecològiques. Afavoridores de les potencialitats. Generant respostes circulars.</p>

Graella 26: Marc teòric/Idees Pont



Les fletxes helicoides del quadre anterior representen el model de desenvolupament personal i de la construcció de l'aprenentatge de la que es parteix en aquest treball.

Les idees pont plantejades que és contemplen des de les diferents ciències humanes i de la salut i constitueixen en aquesta recerca un potent eix vertebrador que hem utilitzat tant per l'anàlisi de la pràctica educativa i d'assessorament com per l'elaboració de propostes concretes de millora que han de contemplar necessàriament:

Les necessitats de l'alumnat (condicions personals, història de vida, potencialitats i vulnerabilitats) en el seu moment vital i en els seus ambients.

Les condicions de l'entorn per desenvolupar d'un projecte educatiu i terapèutic que impliqui la participació activa de l'alumnat i les seves famílies així com la mediació amb tacte i sensibilitat del professorat i dels professionals que intervenen.

Les dimensions de l'espai, el temps són recursos educatius que poden facilitar l'acolliment i els límits de la intervenció educativa en entorns que es puguin percebre com no amenaçadors i amb els temps necessaris per poder relaxar-se, pensar i retardar progressivament l'actuació per l'actuació com descarrega del seu no poder pensar, encaminant-lo cap al coneixement i acceptació d'ell mateix, de les pròpies possibilitats i limitacions.

El projecte de vida saludable ha de tenir en compte les vivències prèvies de l'alumnat acollint el patiment i potenciant els aspectes més sans en situacions de suport socioafectiu.

Aquests elements es concreten en la consideració :

La societat global i tecnològica constitueix marc de les relacions socioafectives en la qual es generen factors de risc i factors protectors en el desenvolupament dels seus membres.

Salut mental com sistema bio-psico-social d'adaptació al medi.

Educació informal i formal com a pràctica social promou processos de socialització i individualització:

Individualització - Món intern

Desenvolupament dels aspectes interns: emocions, afectes, identitat personal, personalitat, pensament, expectatives.

Intrasubjectiu- Interiorització - Acomodació

Socialització- Món extern

Desenvolupament aspectes que connecten el món intern amb l'ambient extern: percepcions, motivacions, vinculacions, relacions, adaptació, comunicació.

Intersubjectiu- Assimilació

Relacions :

Relacions entre els alumnes els professors i els sabers.

El clima educatiu: espais, temps, rols,..

Demandes dels alumnes/ acceptació dels ajuts.

Relacions d'autonomia i responsabilitat potenciant el coneixement i l'ús adequat de les pròpies capacitats.

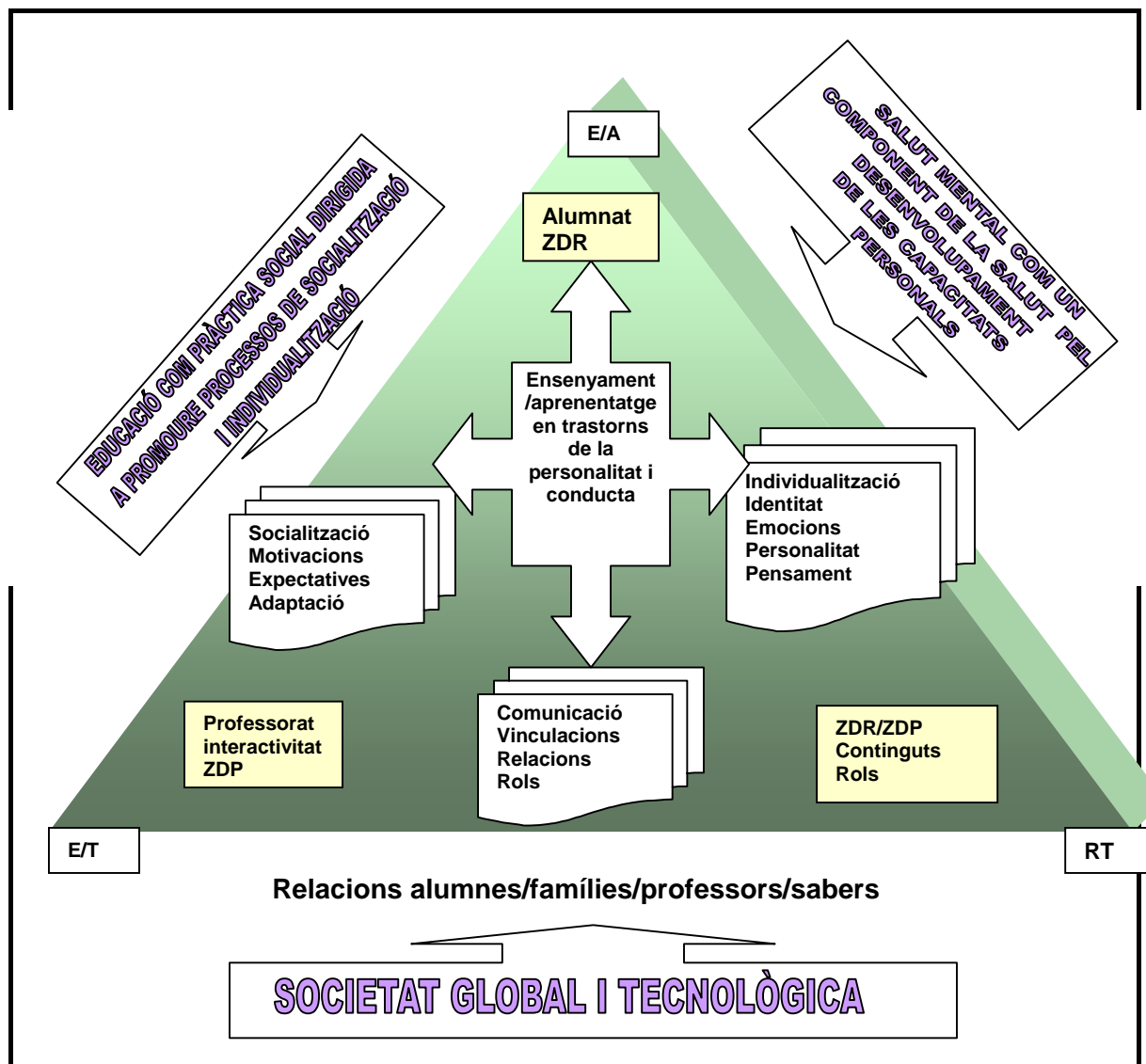
Oferiment amb tacte del professorat del contingut d'ensenyament /aprenentatge i del vincle de relació educativa.

Concreció de les activitats d'ensenyament/aprenentatge: dels continguts, les metodologies i les expectatives mútues.

Relacions família/alumne/escola

Zona de desenvolupament potencial

ELEMENTS INTERACTIUS EN LES SITUACIONS EDUCATIVES I EDUCATIVES /TERAPÈUTIQUES



Graella 27: Procés educatiu / terapèutic

ELEMENTS INTERACTIUS EN SITUACIONS EDUCATIVES /TERAPÈUTIQUES

E/A :ENSENYAMENT APRENENTATGE **RT**: RELACIÓ TERAPÈUTICA

E/T EDUCATIU TERAPÈUTIC

ZDR: Nivell o zona de desenvolupament real.

ZDP: Nivell o zona de desenvolupament potencial o pròxim.

MARC TEÒRIC – IDEES PONT

Concepte	PUNTS DE VISTA	IMPLICACIONS EDUCATIVES /ASSESSORAMENT
<p>CONSTRUCCIÓ de l'aprenentatge i de la personalitat :</p> <p>Construcció simbòlica del món. (Món intern i món extern.</p> <p>Paper actiu de la persona en el seu desenvolupament i en el procés d'aprenentatge.</p> <p>El desenvolupament personal, és un procés dinàmic que es desenvolupa en les relacions, interpersonals i en l'activitat conjunta mediada amb el llenguatge.</p> <p>Paper rellevant de l'educació i de les actuacions terapèutiques</p> <p>La construcció de l'aprenentatge depèn entre d'altres de les capacitats personals i estil d'aprenentatge, dels coneixement previs, i dels aspectes de personalitat i afectius que modulen la disponibilitat i el sentit que es pot atribuir en les diferents situacions i de les relacions que s'estableixen amb les persones significatives.</p> <p>L'adquisició del coneixement està directament influïda pel sentiment de plaer i les vivències d'afecte o d'agressivitat.</p> <p>La construcció de la personalitat al llarg de la vida està imbricada amb l'aprenentatge i les experiències vitals, i amb la seva elaboració en les diferents dimensions real, simbòlic i imaginari.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepció constructivista d'ensenyament/aprenentatge. • Constructivisme psicològic: es parla del paper constituït d'allò social en la percepció i el record, el paper determinant que les teories implícites que tenim sobre com són les persones condiciona la seva percepció i judici, destaca com la comunicació i els patrons de relació entre pares i fills són responsables de la constitució de les persones en membres d'una cultura. • Considera que la psicologia ha de partir del significat, d'entendre com les persones interpreten, construeixen i donen sentit a les seves vides i a al seu mon. • Bruner, atorga un enfoc narratiu a la construcció simbòlica del mon argumentant que el principal instrument de que disposem les persones per a negociar socialment és la narració. • En el moment d'ensenyament /aprenentatge està present en cadascun de les persones que participen: Estructura de la ment : nivells de consciència, conscient, preconscient, inconscient. Dualitat de funcionament mental i flour dinàmic entre : món intern-món extern (jo /els altres) Estructures intrapsíquiques: jo, allò i superjó. Mecanismes defensius del jo. • Durant el procés d'ensenyament aprenentatge alhora que s'aprèn es va realitzant la construcció simbòlica del món Construcció de la identitat i de la subjectivitat es considera que a més de la co-construcció de la realitat social, hi ha aspectes psicològics íntimament relacionats amb els processos narratius, com la construcció del jo i del altre que s'elaboren a partir de les múltiples narracions que ens expliquem, ens expliquen o expliquem, sobre les nostres vides i les dels altres, com un procés que genera contextos de relació i interpretació de la realitat <p>Aquesta construcció és lingüística: S' introdueixen la narració com a pràctica i producció d'argumentacions organitzades en una xarxa que s'emmarca en l'espai i el temps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'educació ha de tenir present l'activitat constructiva de l'alumne, per ajudar-lo atribuir, significats, donar-li sentit a allò que ha d'aprendre i per desenvolupar estratègies de pensament i resoldre problemes quotidians ▪ El currículum ha de conformar-se de manera que permeti una avaluació del potencial de l'alumne, un treball d'ensenyament aprenentatge guiat i l'avaluació de la construcció cognitiva realitzada per l'alumne amb el seu consentiment i implicació. <ul style="list-style-type: none"> • Les dificultats en l'aprenentatge poden interpretar-se com dificultats de construcció interactiva de la realitat per l'alumne. En les que el Jo com els seus mecanismes defensius estan en marxa. Bé per la rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació, bé per les dificultats d'elaborar i pensar les experiències vitals i els fets del seu entorn. • La construcció de la identitat i de la subjectivitat a partir de la vinculació emocional i del llenguatge esdevenen objectius vertebradors en l'educació de l'alumnat amb NEEATPC. • La construcció de significats compartits és un mecanisme molt valuós per l'assessorament psicopedagògic, que requereix la planificació i realització d'activitats amb participació activa dels agents educatius en situacions d'intersubjectivitat i de mediació social. Anar de la ZDR a la ZDP. • Es constata la necessitat de realitzar un treball educatiu de llenguatge oral i de les funcions de la comunicació, en aquests marc la narració es considera una eina tant per la construcció de sentit i significat per l'aprenentatge com per l'elaboració de les pròpies vivències i emocions. • Pren importància de la participació de les persones en espais de relació en la vida quotidiana, ampliant els àmbits naturals de relació a l'escola. • Relacions entre objectivitat, subjectivitat en el malestar de l'alumnat. Cal acompanyar-lo en el procés "d'entendre" o subjectivar el seu malestar: Què li passa? Què creu que li passa? Què suposa per ell això que creu que li passa? Què creu que suposa per les persones significatives? • Requereixen temps per pensar (l'alumne i el mestre) i espai per a compartir continguts educatius.

Graella 28: Constructivisme des de diferents marcs teòrics

Concepte	PUNTS DE VISTA	IMPLICACIONS EDUCATIVES /ASSESSORAMENT
<p><u>FUNCIÓ ADAPTATIVA</u></p> <p>En el cervell es construeix la relació amb la realitat i amb el medi ambient, aquesta relació és funcional en la mesura que es pot adaptar a la realitat concreta.</p> <p>El cervell és una "màquina" biològica en constant funcionament que rep inputs externs i interns del propi pensament i està en constant interacció en relacions extraordinàriament complexes, el desenvolupament es produeix en la direcció adaptativa amb les següents eines:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculació afectiva pensament llenguatge i conducta. ▪ Fantasia, Imitació i capacitat simbòlica, capacitats cognitives. ▪ Modificabilitat cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direcció de la construcció personal ▪ Socialització i individualització, ens humanitzem perquè ens relacionem Línia natural/ línia biològica. ▪ Xarxes formades per esquemes de coneixement i emocions entreteixides que configuren el disseny de les estructures personals. ▪ Les emocions i sentiments com a sensors i guies internes i senyals comunicatives que també poden guiar als altres. (empatia, afecte, comprensió, odi,..) ▪ Organisme sistema indissociable cos, cervell, ment en interacció amb l'entorn (bio-psico-social). ▪ Conceptes de vulnerabilitat i protecció ▪ Concepte de resiliència ▪ Estils i patrons de personalitat de personalitat. <p>Complexitat social. Confiança i disponibilitat per la confiança (Luhmann)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismes d'adaptació: biològics, psicològics i socials 	<p><u>Els trastorns i les dificultats d'aprenentatge</u> es manifesten com a desadaptació tenen una funció expressiva del malestar i les limitacions.</p> <p><u>Desenvolupament de la línia natural</u> socialització i individualització alhora.</p> <p><u>Desenvolupament màximes potencialitats de l'expressió humana</u>, fins a la pressa de consciència de si mateix , la imaginació i la creativitat.</p> <p><u>La necessitat d'adaptar-se</u> desenvolupa estratègies de cooperació, comunicació i relació per assegurar-la vida.</p> <p><u>El desenvolupament de les emocions marca</u> el camí al desenvolupament cognitiu i a les habilitats de relació</p> <p>El clima socio-afectiu-educatiu. Consciència de les emocions en el procés d'ensenyament i aprenentatge i del procés d'assessorament :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intencions educatives ▪ Intencions d'assessorament psicopedagògic- <p><u>Paper mediador dels pares, del professorat i de l'assessor psicopedagògic:</u></p> <p>Mecanismes d'influència educativa. Formals i informals</p>

Graella 29: Funció adaptativa

Concepte	PUNTS DE VISTA	IMPLICACIONS EDUCATIVES /ASSESSORAMENT
<p><u>INTERACCIÓ, AMBIENT I CONTEXT</u></p> <p>Es constata que les interconnexions ambientals produeixen influències significatives sobre les forces que afecten directament el desenvolupament psicològic de les persones.</p> <p>Les experiències viscudes (demandes i suports socials) i la representació personals i social d'aquestes, modulen el desenvolupament de la personalitat, de l'aprenentatge i de les possibles dificultats.</p> <p>Els professionals de l'educació</p>	<p>Els àmbits en els que te lloc el desenvolupament interactuen entre ells i influeixen en el procés de desenvolupament personal.</p> <p>L'alumne entès com un sistema que interactua de forma dinàmica amb altres sistemes (família, escola i companys), subsistemes i suprasistemes.</p> <p>Importància dels ambients per instaurar i per tant per canviar conductes: els rols</p> <p>La construcció de sentit i significat: L'acció conjunta i compartida en un context concret. El concepte de necessitats educatives especials ha d'incloure l'anàlisi de la necessitat de l'alumne en interacció amb els seus àmbits de desenvolupament</p> <p>El professorat amb intencions educatives posen en marxa diferents mecanismes d'influència educativa que són bàsicament de caràcter interpsicològic i operen en situacions d'interactivitat, és per tant l'articulació de les actuacions del professor i l'alumnat en relació a les tasques i continguts d'aprenentatge en una situació educativa concreta, en un segon moment interpsicològic produeixen desenvolupament de les capacitats personals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cessió i traspàs progressius de la responsabilitat i el control de la tasca del professor a l'alumnat • Construcció conjunta de significats compartits. • Mecanismes de la pedagogia del tacte i la sensibilitat. <p>Model interaccional de la teoria de sistemes Teoria de la comunicació : Les habilitats comunicatives estan en relació de continuïtat – no formal sinó funcional- hipòtesi protocomunicació de Bruner. Heteronomia : Diferència entre concepte de necessitats educatives i discapacitat i paral·lelament entre patologia i limitacions. Responsabilitat de veure l'alumne i la seva història.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Millor aprenentatge quant més socials siguin els estímuls utilitzats. ▪ Facilitar la ubicació de l'alumnat amb NEEATPC a l'espai del centre. Considerar les influències mútues circulars. ▪ Dissenar activitats educatives o d'assessorament que impliquin acció conjunta i compartida en un context concret. ▪ Els canvis de conductes requereixen canvis de contextos i rols. Promoure actuacions que requereixin diversos posicionaments. Renovar el punt de vista de l'alumnat a cada sessió evitant els estereotips i les rigideses. ▪ Es requereix prioritzar el desenvolupament d'habilitats comunicatives ▪ Importància del clima emocional de l'aula i del centre. ▪ Necessitat de facilitar experiències educatives que promoguin el desenvolupament de les capacitats que facilitin l'accés al currículum el més normalitzat possible. ▪ L'acció educativa pot generar noves potencialitats ▪ El concepte de necessitats educatives especials com les necessitats d'ajuts d'un alumne en el seu entorn educatiu. Entenent aquest entorn de forma global i interactiva. ▪ Des del punt de vista educatiu i terapèutic considerar les limitacions que produeix el trastorn de la personalitat i la conducta en la línia de desenvolupar els aspectes més sans que redueixen les limitacions i augmenten les possibilitats de participació en els diferents àmbits de vida. ▪ Construir un marc teòric interdisciplinar ▪ Treballar el seguiment i la implicació de l'alumne i la família en el PEI Establint canals de comunicació i col·laboració fluids. ▪ Treball de col·laboració interserveis ▪ Importància dels aspectes afectius i relacionals que els professionals aporten a la relació educativa o educativa i terapèutica.

Graella 30: Interacció i Context

ANÀLISI DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA I D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC



Una idea és poderosa en funció d'allò que és pugui fer amb ella. M. Cole

4 ANÀLISI DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA I D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Què podem fer amb les idees pont treballades des de l'educació i l'assessorament psicopedagògic en el nostre treball, dia a dia...?

En aquesta part del treball s'ha analitzat la pràctica educativa a la llum de les aportacions teòriques treballades des de les idees pont elaborades com a eines de referència. L'anàlisi de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic és realitzat per millorar la comprensió dels problemes que es plantegen als professionals dels EAP i dels centres educatius en el decurs de les intervencions amb l'alumnat que presenta NEEATPC¹⁰⁴ amb les seves famílies, els centres i el sector.

Per dur a terme aquest objectiu hem necessitat eines per la interpretació i comprensió de la informació recollida. A tal efecte, destaquem que l'actualització de les aportacions teòriques i l'establiment d'idees pont ens ha aportat elements d'anàlisi i reflexió de la realitat observada, així com les dades recollides de les aportacions dels professionals en el qüestionari, que juntament amb l'anàlisi dels dos casos estudiats ens han facilitat la possibilitat d'arribar a una comprensió més holística del tema estudiat, i per tant a una nova manera de veure i entendre el desenvolupament integral de l'alumnat amb NEEATPC des de l'assessorament psicopedagògic.

En aquest apartat descrivim l'anàlisi de la pràctica realitzat, tot partint de:

- L'elaboració i anàlisi d'un qüestionari adreçat als professionals dels centres educatius i dels EAP que intervenen amb alumnat que presenta NEEATPC escolaritzat en centres ordinaris, d'educació especial o en dispositius educatius específics. Aquest qüestionari dissenyat especialment per recollir informació quantitativa i qualitativa sobre l'alumnat, i el seu entorn, les actuacions educatives, les actuacions d'assessorament psicopedagògic que és realitzen i sobre la incidència d'aquests en la millora de la resposta educativa.
- L'anàlisi de dos casos d'alumnes del perfil estudiat, recollint les situacions significatives de la seva història educativa i escolar, establint hipòtesis interpretatives des de la perspectiva dels alumnes, les famílies i l'entorn proper de l'escola i els serveis, per poder descriure algunes propostes de millora.

4.1 Elaboració del qüestionari

El mètode de treball triat per a l'elaboració i anàlisi del qüestionari i de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic, s'emmarca en els anomenats mètodes d'investigació descriptius segons Best citat per Cohen-Manion¹⁰⁵ són els mètodes d'investigació que es "*preocupen de les condicions i relacions que existeixen, dels processos en marxa ...de com allò que és o allò que existeix es relaciona amb algun fet precedent que ha influït o afectat a un succés o condicions presents*".

¹⁰⁴ Necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta (NEEATPC)

¹⁰⁵ Cohen, L, Manion, L. Métodos de Investigación Educativa 1990. Madrid Editorial la Muralla
Aprender emociones / vivint aprenentatges

Per la verificació de la hipòtesi de partida en la què hem considerat que **l'educació pot promoure el desenvolupament integral de l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns del comportament i/o de la personalitat sempre que es donin unes determinades condicions personals, educatives i de l'entorn**, hem dissenyat el qüestionari ubicant-ho en la finalitat de l'estudi que consisteix en **identificar i descriure** quines són algunes de les condicions educatives necessàries per a generar una vinculació educativa/emocional que enforteixi els aspectes més sans i de superació personal d'aquest alumnat. Ha estat a partir de la seva comprovació i constatació que hem pogut elaborar algunes **propostes de millora** per l'assessorament psicopedagògic i l'acció educativa en projectes educatius ordinaris i específics educatius /terapèutics, adreçats a l'alumnat amb les esmentades necessitats educatives específiques.

Per conèixer les condicions personals, educatives i de l'entorn, calen eines de recerca que situïn el punt de mira de l'objecte d'estudi més enllà de les condicions personals de l'alumnat i per tant hem considerat també les condicions de l'entorn i el que ens interessa especialment, les relacions i interaccions en els seus àmbits naturals, especialment a la família i a l'escola.

Cal remarcar que entre la mostra seleccionada hi ha una diferència significativa en relació al sexe dels alumnes, aquesta diferència no ha estat una variable controlada a la mostra sinó que és una realitat palesa en els centres i com a tal es reflexa en el nostre estudi. En els centres educatius el nombre d'alumnes dones amb NEEATPC és notablement més baix que el nombre d'alumnes homes, fet rellevant que per si mateix és un tema obert per l'estudi: de quines maneres expressen el seu malestar emocional les nenes i noies?

Tanmateix convé destacar que els qüestionaris que fan referència a alumnat amb edat compresa entre 12 i 16 anys que correspon a l'etapa secundària són el doble tot i que el nombre de centres de l'etapa primària (10 CEIP) i secundària (7 IES) més les unitats específiques (3 Unitats Específiques en CEE) són equivalents 10 i 10 respectivament. Alguns centres de primària han respost els qüestionaris referint-se a alumnes que ja no estan al centre bé perquè han precisat escolarització més específica, bé perquè han passat a l'etapa de secundària-ESO.

Hem constatat que el moment evolutiu inicial del pas a l'adolescència coincideix amb el canvi d'etapa de primària a secundària. Aquesta coincidència té una notable importància ja que és en aquests moments vitals quan els trastorns de comportament es manifesten amb major intensitat i per tant cal diferenciar entre els aspectes estructurals que poden evolucionar cap a un trastorn de la personalitat o bé aquests són indicadors del malestar propis de l'adolescència en temps de canvis personals, familiars i socials.

En aquest punt cal recordar que els trastorns del comportament actual tenen una evident funció simptomàtica en la nostra civilització, segons José R Ubieta¹⁰⁶ (2002) que els considera un índex del malestar creixent. Aquest autor considera els trastorns de la conducta com: reactius o d'ajust, secundaris a altres trastorns mentals o bé com

¹⁰⁶ Ubieta, JR. Membre de les Seccions de Psicologia Clínica i de la Salut i de Psicologia de la Intervenció Social. Full informatiu. Desembre 2002 " Los trastornos disociales en la infancia y adolescencia: ¿nuevas patologías o nuevas respuestas?

respostes actuades que eviten l'elaboració mental de les tensions psíquiques en la constitució de la personalitat.

Coincidim amb l'afirmació d'Ubieto que situa en aquesta tercera categoria en la que podem incloure la majoria de les situacions que són objecte d'atenció i preocupació dels centres educatius i dels serveis. Es tracta de situacions conductuals o desajustaments que s'inicien en la segona infància de forma poc específica i que es mantenen de forma persistent en el temps, evolucionant de formes diverses.

Ha estat en aquesta direcció i amb els referents esmentats que s'ha elaborat el qüestionari que ús presentem a continuació en aquest treball.

4.1.1 Objectius i característiques del qüestionari

Els objectius del qüestionari s'han de situar en el marc més ampli dels objectius de la recerca són els següents:

- Millorar el coneixement de l'alumnat que en els nostres centres presenten necessitats educatives específiques associades a alteracions de conducta i diferents graus d'agressivitat i violència que pel seu malestar emocional tenen dificultats importants per adaptar-se, participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries.
- Recollir quins indicadors són considerats pels mestres i professorat especialista, factors de risc o factors de protecció en l'alumnat amb trastorns de la personalitat i/o la conducta, així com identificar les pràctiques educatives i d'assessorament psicopedagògic que són valorades pels professionals consultat com més preventives i efectives per aquest alumnat estudiat.

En el disseny del qüestionari i del treball, s'han considerat els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques/biològiques que inclouen les **competències o capacitats i la vulnerabilitat o feblesa** en uns contextos i **entorns concrets**:

- **Els factors de risc o vulnerabilitats** són les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten a l'alumnat risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.
- **Els factors protectors** són els aspectes personals i de l'entorn que promouen el desenvolupament harmònic en l'alumnat, són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.
- **Els elements d'acció educativa o terapèutica** són aquells que desenvolupen les competències, els aspectes més sans i positius dels nens i joves de manera que esdevenen factors protectors pels alumnes

4.1.2 Qüestionari

El qüestionari s'ha estructurat en 5 blocs i aquests en els següents àmbits:

Blocs i àmbits :

I. Condicions personals de l'alumne:

El bloc corresponent a les condicions personals conté els següents àmbits:

- **Salut** : Es descriuen 11 ítems que fan referència a diversos aspectes de salut més bàsics: alimentació, hàbits de son, control d'esfínters, higiene personal, sexualitat, consum de substàncies tòxiques i salut física general.
- **Emocions** : Es descriuen 7 ítems que fan referència a diverses manifestacions de les emocions, els afectes i les possibilitats de vinculació emocional en els entorns familiar i escolar.
- **Pensament**: És descriuen 11 ítems que fan referència als aspectes de pensament que tenen relació tant amb el desenvolupament personal com amb el procés d'ensenyament/aprenentatge i en les possibilitats d'ús adequat de les pròpies capacitats.
- **Conducta**: És descriuen 15 ítems que fan referència a la expressió de la conducta en diferents situacions escolars i de vida quotidiana.

Els professionals han assenyalat dels ítems descrits en aquest àmbit segons la seva incidència o consideració de predicció com indicador de molt o poc risc i/o com a factor molt o poc protector per la situació de l'alumne concret en relació al que es respon el qüestionari.

II. Característiques de l'entorn:

El bloc corresponent a les característiques de l'entorn conté els següents àmbits:

- **Escolar**: És descriuen 11 ítems que fan referència tant a la relació formal alumne escola (assistència, material,...) com a les característiques de la institució per atendre l'alumne, així com a la relació família/escola.
- **Sociofamiliar**: És descriuen 12 ítems que fan referència a aspectes de salut familiar, fets o vivències específiques, situació socioeconòmica, i dinàmica de relació familiar. (aquest àmbit s'inclou en el model B del qüestionari adreçat a professionals d'unitats específiques en centres d'educació especial i a professionals d'EAP).

Els professionals han assenyalat dels ítems descrits en aquest àmbit segons la seva incidència o consideració de predicció o d'indicador de molt o poc risc i/o com a factor molt o poc protector per la situació de l'alumne concret en relació al que es respon el qüestionari.

III. Actuacions educatives

El bloc corresponent a les actuacions educatives conté els següents àmbits:

- **Adaptacions curriculars:** És descriuen 28 possibles actuacions educatives ordenades de menys a més específiques, que fan referència a aspectes curriculars, metodològics i d'organització que es realitzen habitualment en els centres.
- **Mesures de convivència i disciplinàries:** És descriuen 8 possibles actuacions educatives ordenades de menys a més específiques, que fan referència a actuacions específiques de convivència i disciplina que es realitzen habitualment en els centres.

Els professionals han assenyalat d'algunes actuacions educatives habituals en els centres, les que s'han pogut realitzar amb l'alumne sobre el que responen el qüestionari, i el seu grau d'efectivitat (molt poc, poc i bastant o molt efectives) per la prevenció i millora del desenvolupament personal i educatiu de l'alumne concret en aquests àmbits:

IV. Actuacions d'assessorament psicopedagògic

El bloc corresponent a les actuacions educatives conté els següents àmbits:

- **Assessorament psicopedagògic:** És descriuen 17 actuacions d'assessorament psicopedagògic que fan referència a la detecció de necessitats educatives específiques, la seva avaluació psicopedagògica, la orientació a l'alumne i la família, a la col·laboració amb l'equip docent i a la coordinació amb d'altres serveis.

Els professionals han assenyalat d'algunes actuacions psicopedagògiques habituals en els centres, les que s'han pogut realitzar amb l'alumnat concret sobre el què es respon el qüestionari i el seu grau d'efectivitat (molt poc, poc i bastant o molt efectives) per la millor comprensió de les necessitats de l'alumne i de suport en la organització dels recursos existents per la resposta educativa i/o terapèutica de l'alumne concret en relació al que es respon el qüestionari en aquest àmbit:

V. Actuacions dels serveis de salut mental

El bloc corresponent a les actuacions educatives conté els següents àmbits:

S'han proposat algunes possibles intervencions dels Serveis de Salut Mentals i s'ha demanat als professionals que assenyalin les que han estat efectives (molt poc, poc i bastant o molt efectives) per la millor comprensió de les necessitats de l'alumne

- **Serveis de Salut Mental:** És descriuen 9 actuacions terapèutiques que fan referència al diagnòstic, tractament psicològic o psiquiàtric, a l'assessorament terapèutic al professorat i als serveis específics.

Els professionals han assenyalat d'algunes possibles intervencions dels Serveis de Salut Mental, les que s'han realitzat amb l'alumnat concret sobre el què es respon el qüestionari i el seu grau d'efectivitat (molt poc, poc, bastant o molt efectives) per la millor comprensió de les necessitats de l'alumne i pel suport a la família en l'orientació del tractament terapèutic i/o terapèutic/educatiu, aquest àmbits:

VI. Altres idees i suggeriments

Els professionals han aportat consideracions o informacions no han pogut respondre en els ítems del qüestionari o bé idees o suggerències que hagin considerat oportunes

tant en relació a l'alumnat concret sobre el què es respon el qüestionari, com al tema estudiat d'aquest treball de recerca. **Mostra**

En primer lloc hem optat per una selecció de la mostra a partir de **mostreig no probabilístic intencional**, és a dir, la composició de la mostra de centres ha estat intencional i a partir del coneixement de la professional que fa la recerca. Tots els centres seleccionats han atès i/o atenen casos d'alumnat amb les necessitats educatives específiques estudiades.

Tot seguit s'ha comptat també amb la col·laboració dels professionals de l'EAP i dels professionals dels centres que han participat, per concretar sobre quin alumne era més convenient que es respongués el qüestionari.

Els professionals:

La selecció dels subjectes de la mostra de professionals d'EAP, centres, professors i d'altres especialistes s'ha realitzat en funció de:

- Seu coneixement professional, la intervenció directa a l'alumnat amb NEETPC així com i la informació que podien aportar per la seva relació docent, terapèutica o d'assessorament psicopedagògic amb l'alumnat objecte d'estudi.

S'ha demanat als següents professionals que intervenen o han intervingut amb aquest alumnat que responguin el qüestionari:

- Mestres i professors tutors i /o mestres i professors de pedagogia terapèutica (MEE i PT), psicopedagogs (PSP) de centres ordinaris públics de les etapes d'educació obligatòria, primària i secundària de la població de Santa Coloma de Gramenet.
- Mestres tutors especialistes en pedagogia terapèutica, professors especialistes en psicopedagogia, psicòlegs i educadors de centres d'educació especial d'Unitats Medico-Educativa o Secció Educativa i Terapèutica amb alumnat del perfil d'aquest estudi en les comarques de Barcelona i Baix Llobregat.
- Professionals d'equips d'assessorament psicopedagògic EAP que atenen a l'alumnat concret seleccionat per la seva significativitat i què assessoren als centres seleccionats intencionalment a la mostra.

L'alumnat al que és fa referència al respondre el qüestionari :

L'estimació prèvia de la major significativitat de les necessitats educatives específiques associades a trastorn de la personalitat i/o la conducta – NEEATPC de l'alumnat . En alguns centres s'ha canviat l'alumne inicialment proposat per un altre que es considerava presentava major grau de NEEATPC o bé perquè el professional que coneixia més l'alumne havia canviat de centre.

- La variable sexe no s'ha tingut present en la selecció de la mostra.

Tot l'alumnat seleccionat són alumnes amb NEEATPC molt significatives, alumnes que amb els recursos ordinaris presenten dificultats d'adaptació i d'aprenentatge en l'entorn educatiu i són tributaris d'almenys dos dels següents serveis:

- Els serveis específics del centre ordinari: Tutorització específica, adaptacions curriculars o metodològiques, MEE, PT, Psicopedagog,...
- Els serveis educatius: Avaluació psicopedagògica i seguiment de l' EAP
- Els serveis específics d'una Unitat Mèdic-Educativa o bé Educativa i Terapèutica en centre d'educació especial.
- Els serveis de salut mental: En general són usuaris, puntualment o de forma regular, dels serveis de salut mental infantojuvenils

Tots els centres ordinaris seleccionats atenen alumnat amb aquestes característiques i també han atès alumnes que per les seves necessitats educatives específiques han requerit i requereixen atenció educativa i terapèutica en centres d'educació especial.

Els centres

Es va demanar la col·laboració dels professionals dels següents centres que tenen escolaritzat alumnat amb el perfil estudiat i als professionals d'EAP que fan l'assessorament al centre i la família d'alumnat corresponent :

Centres ordinaris d'infantil i primària CEIP de Sta. Coloma de Gramenet:

CEIP Antoni Gaudí
CEIP Ausias March
CEIP Beethoven
CEIP Ferran de Sagarra
CEIP Fray Luis de León
CEIP Les Palmeres
CEIP Sagrada Família
CEIP Salvat Papasseit
CEIP Sant Just
CEIP Torre Balldovina

Centres ordinaris d'ensenyament secundari IES de Sta. Coloma de Gramenet

IES Puig Castellar
IES Terra Roja
IES Torrent de les Bruixes
IES Ramon Berenguer
IES Les Vinyes
IES La Bastida
IES Numància

Centres d'educació especial amb UME i/o Secció Educativa Terapèutica

Els centres d'educació especial seleccionats tenen Unitat Medico-Educativa o Secció Educativa i Terapèutica amb alumnat del perfil d'aquest estudi, i atenen o han atès alumnat de la població de Santa Coloma de Gramenet són els següents:

CEE Josep Sol Santa Coloma de Gramenet
UME Alba de Barcelona
UME Institució Balmes de St. Boi de Llobregat
Aprender emociones / vivint aprenentatges

Equips d'assessorament psicopedagògic EAP

EAP B.12 de Sta Coloma de Gramenet
EAP B. 41 de Sarria St. Gervasi
EAP B.07 de Cornellà de Llobregat
EAP B.46 de Sant Feliu de Llobregat

De cada centre o servei han contestat el qüestionari algun dels professionals que atendien o havien atès a l'alumne seleccionat, en tot cas se suggeria que ho fes el professional amb més coneixement de l'alumne (tutor o psicopedagog). S'ha demanat d'emplenar més d'un qüestionari per alumne i centre segons els professionals que intervenen amb aquest alumne.

Així doncs, d'un mateix alumne es poden tenir fins a 3 qüestionaris (tutor, psicopedagog i professional de l'EAP). Tot i que les perspectives i interpretacions sobre un mateix alumne per part dels diferents professionals pot ser diversa, és per això que expressament considerem que la informació de més d'un professional per alumne pot aportar més matisos i per tant apropar-nos millor a l'objecte d'estudi.

Explícitament en els dos casos dels alumnes estudiats que hem anomenat Pol i Pau, hem demanat als professionals que els han atès al llarg de la seva escolarització que el responguessin i així s'han recollit qüestionaris contestats per 8 i 7 professionals respectivament, inclosos els professionals que els atenen actualment i els mestres i especialistes (amb els que hem pogut contactar) de les etapes anteriors de primària i/o secundària en centres ordinaris.

La idea central és que tots els qüestionaris fan referència a alumnat considerat per part dels professionals del centre, l'EAP i el servei de salut mental corresponent, alumnat amb NEEATPC, tant els que estan escolaritzats en centres ordinaris com els que ho estan en centres educatius específics.

Els recursos disponibles

- Qüestionari elaborat per aquesta recerca en format word per contestar i retornar per correu electrònic.
- Qüestionari elaborat per aquesta recerca en format paper per contestar i retornar personalment o per correu .

Del qüestionari s'han realitzat dos models:

- **Model A:** adreçat a centres ordinaris CEIP i IES, als següents professionals: Mestres tutors, mestres de pedagogia terapèutica i professors de pedagogia i psicologia de centres ordinaris
- **Model B:** aquest model inclou un apartat més, per recollir informació sobre els aspectes sociofamiliars, està adreçat a professionals de centres d'educació especial i equips d'assessorament psicopedagògic EAP: Mestres tutors, mestres de pedagogia terapèutica i professors de pedagogia i psicologia de centres d'educació especial amb dispositius específics per atenció a alumnat amb necessitats educatives especials derivades de trastorn

de la personalitat i/o la conducta. Secció Educativa/Terapèutica o Unitat Mèdic/Educativa, professionals d'EAP i d'altres professionals (psicòlegs, educadors).

Presentació del qüestionari:

En primer lloc es va realitzar la presentació del projecte i del qüestionari a tot l'equip de professionals de l'EAP B-12 de Santa Coloma de Gramenet, equip del que formo part.

A continuació es va adreçar una carta de presentació del projecte als equips directius dels centres i serveis seleccionats i lliurament d'un qüestionari en format paper.

Posteriorment es van realitzar entrevistes directes de presentació del projecte i del qüestionari als professionals als que va adreçar o bé a l'equip directiu del centre ordinari o específic. En algun cas en que és va fer la presentació la direcció del centre, els professionals que havien de respondre el qüestionari van demanar la presentació directa per clarificar dubtes, o bé aquestes es van recollir en l'apartat VI de suggerències com aspecte a tenir presents.

Tanmateix es va adreçar a la direcció dels equips d'assessorament psicopedagògic EAP seleccionats, la carta de presentació del projecte i lliurament d'un model de qüestionari en format word per e.mail.

La presentació del qüestionari es va fer personalment en els centres i EAP, segons l'organització i disponibilitat dels centres s'ha realitzat en els àmbits següents:

- Direcció del centre
- Equip directiu conjuntament amb mestre o professor tutor i psicopedagog
- Comissió d'atenció diversitat
- Comissió pedagògica
- Mestres d'educació especials i/o psicopedagog.
- Mestre d'educació especial i tutor-a
- Tutor/a
- Equip educatiu –terapèutic
- Equip d'assessorament psicopedagògic- EAP
- Professional de l'EAP

Aquesta presentació ha estat molt enriquidora ja que ha permès:

1. Recollir informació complementària que no inclou el qüestionari i que facilita la millor comprensió de la situació dels centres respecte a la complexitat i els matisos que es requereixen per l'atenció educativa d'aquest alumnat.
2. Recollir les dificultats que en alguns casos ha suposat el format del qüestionari, i en la mida del possible aclarir els sentit d'alguns ítems concrets.

Aspectes que han estat incorporats en les propostes de millora de la tercera part d'aquest treball.

Elements d'anàlisi per l'avaluació quantitativa i qualitativa de les dades del qüestionari

Amb la finalitat de facilitar la interpretació del qüestionari es descriuen alguns elements de referència:

- ✓ Per l'especificitat del qüestionari no necessàriament s'han de respondre tots els ítems. Els professionals han assenyalat només aquells aspectes considerats significatius, pensant en l'alumne sobre el que han contestat, de manera que cada apartat no sumarà necessàriament el total de qüestionaris contestats.
- ✓ S'ha demanat als professionals que responguessin els ítems dels qüestionari, pensant en un alumne amb NEEATPC concret i en relació a les seves **condicions personals, a les característiques del seu entorn escolar i sociofamiliar així com en les actuacions educatives, d'assessorament psicopedagògic i dels serveis de salut que ha rebut i als resultats d'aquestes intervencions**. Ha facilitat el coneixement del perfil d'aquest alumnat en el **moment actual i en el nostre context**, a més d'informació sobre les actuacions educatives, d'assessorament psicopedagògic i que es duen a terme enguany i a les nostres escoles.
- ✓ La informació a la que ens referim en el paràgraf anterior, vol dir, conèixer al nostre alumnat amb NEEATPC i les consideracions dels professionals que els atenen **aquí i ara**, la informació obtinguda incorpora dades rellevants per conèixer les influències i l'abast dels canvis socioculturals i personals concrets que s'estan produint en el nostre entorn educatiu, canvis dels quals hem fet referència a l'inici d'aquest treball.
- ✓ Per poder interpretar la rellevància de cada ítem respecte del total, a les dades quantitatives s'ha calculat la puntuació total i la freqüència relativa o percentatge. D'aquesta manera hem ponderat quins ítems són significatius, és a dir, quins han estat els factors de risc o protectors considerats en un nombre significatiu d'alumnat concret amb NEE específiques associades a trastorn de la personalitat i la conducta, i quins altres ítems, no hi són presents, aporten poca informació o els professionals no en disposen de la informació que es demana, de manera que això ja pot considerar-se un indicador a avaluar.
- ✓ Per la valoració de les dades quantitatives del qüestionari cal recordar que s'ha demanat a dos professionals, tutor i psicopedagog o mestre de pedagogia terapèutica per centre que han respost un qüestionari sobre el mateix alumne de manera que cada qüestionari tot i que fa referència al mateix alumne recull la valoració des del punt de vista de professionals diferents, fet que com hem dit anteriorment considerem ens aporta informació més completa de l'alumne concret.
- ✓ La variabilitat del nombre de professionals que han respost per cada alumne ha estat ampla, faciliten eines per estudiar longitudinalment, per tant s'han recollit qüestionaris dels màxims professionals possibles dels diferents centres i etapes educatives.
- ✓ En alguns centres els que els professionals que coneixen l'alumne proposat sobre el que es respon s'han reunit i han respost un únic qüestionari de manera consensuada.
- ✓ Hem comptat amb un total de 69 qüestionaris, que fan referència a 37 alumnes seleccionats, tal com hem dit, **a partir d'un mostreig probabilístic intencional**, és a

dir alumnat que d'acord amb el centre i l'EAP corresponent presenten necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

Cal constatar que alguns professionals han respost a ítems que en principi estan redactats com una capacitat potencialment protectora, aquests indiquen que l'assenyalen com un factor de risc en aquell alumnat que no la presenta (p. ex. la no capacitat de resposta en situacions noves o adverses). I viceversa ítems redactats com possibles factors de risc, la seva no presència ha estat considerada com un protector (p. ex. la no presència d'enuresi / encopresi).

4.1.4 Dades generals i resultats dels qüestionaris

TOTALS		CENTRES DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT			EDAT ALUMNAT		SEXE ALUMNAT		PROFESSIONALS			
QÜESTIONARIS	FAN REFERÈNCIA A ALUMNES NEEATPC	CEIP	IES	UNITATS	6-11	12-16	DONA	HOME	TUTORS	PPS/PT MEE	EAP	ALTRES
69	37	19	24	26	23	46	5	32	31	15	13	10

Graella 31: Dades generals dels qüestionaris

MODELS DE QÜESTIONARI	NOMBRE QÜESTIONARIS
Model A	33
Model B	36
TOTAL	69

Graella 32: Nombre de qüestionaris

Les dades dels resultats es presenten en percentatges, per facilitar una lectura ponderada del pes del resultat. Es presenten les quatre diferents opcions de cada ítem, ja que indiquen el resultat de l'ítem en relació al total de professionals que ha respost el qüestionari i donen una resposta més matisada que si s'agrupen només en dos.

Les dades fan referència a la consideració dels factors presentats en el qüestionari respecte a l'alumnat concret amb NEEATPC sobre el que han respost els professionals, fet que per fer més àgil la lectura dels resultats no és repetirà en l'exposició del resultat de cada ítem.

Els resultats dels **blocs I, II fan referència a les Condicions Personals i a les Característiques de l'Entorn** és presenten ordenats de major a menor percentatge atorgat en relació a cada ítem segons sigui considerat factor de risc o de protecció en relació a la predicció, o presència significativa en l'alumnat amb NEEATPC objecte d'aquest estudi. Hem considerat **significatius els factors** (de molt risc i de risc); (molt i poc protectors); (molt poc i poc efectius); (molt i bastat efectius) **que sumats arriben al 40%** i **molt significatius els factors que arriben al 60% de respostes**, les dades dels quals, en percentatge estan ordenades de majors a menors.

Els resultats dels blocs III, IV i V fan referència a les **Actuacions Educatives, a les Actuacions d'Assessorament Psicopedagògic i a les Actuacions dels Serveis de Salut Mental**, és presenten ordenats de major a menor percentatge atorgat en relació a cada ítem segons el seu grau d'efectivitat sigui considerat molt poc o poc efectiu o bé

molt o bastant efectiu en relació a la prevenció i millora del desenvolupament personal i educatiu de l'alumnat amb NEEATPC objecte d'aquest estudi

1. CONDICIONS PERSONALS

1.1 Salut

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors de molt risc i de risc** respectivament, en l'àmbit de la salut, en l'alumnat concret amb NEEATPC són els següents:

El consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres pel 37% i 8% fan referència especialment en l'alumnat de 12 a 16 anys d'edat.

Els hàbits de son amb ritme irregular vigília /son el 24% i 31 %. Així com els malsons o l'insomni el 24 i 16 %

El deteriorament de la higiene personal és considerat pel 22% i pel 37% respectivament.

Els hàbits alimentaris de sobrealimentació són considerats pel 14 i 26%

Els hàbits alimentaris restrictius són considerats pel 13 i 30%

En tant que la higiene personal: preocupació excessiva per la imatge 13% i 23%

Les preocupacions per la identitat sexual són considerades per l'11% i 30% dels professionals com un factor de risc especialment en l'alumnat de 12 a 16 anys d'edat.

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit de la salut, en l'alumnat concret amb NEEATPC són els següents:

En primer lloc la bona salut física general ha estat considerada pel 40% i 21% .

En segon lloc la sexualitat reafirmada ha estat considerada pel 10% i 24%.

Finalment convé destacar que el control d'esfínters ha estat considerat pel 16% i 3% dels professionals com factors protectors.

De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora:

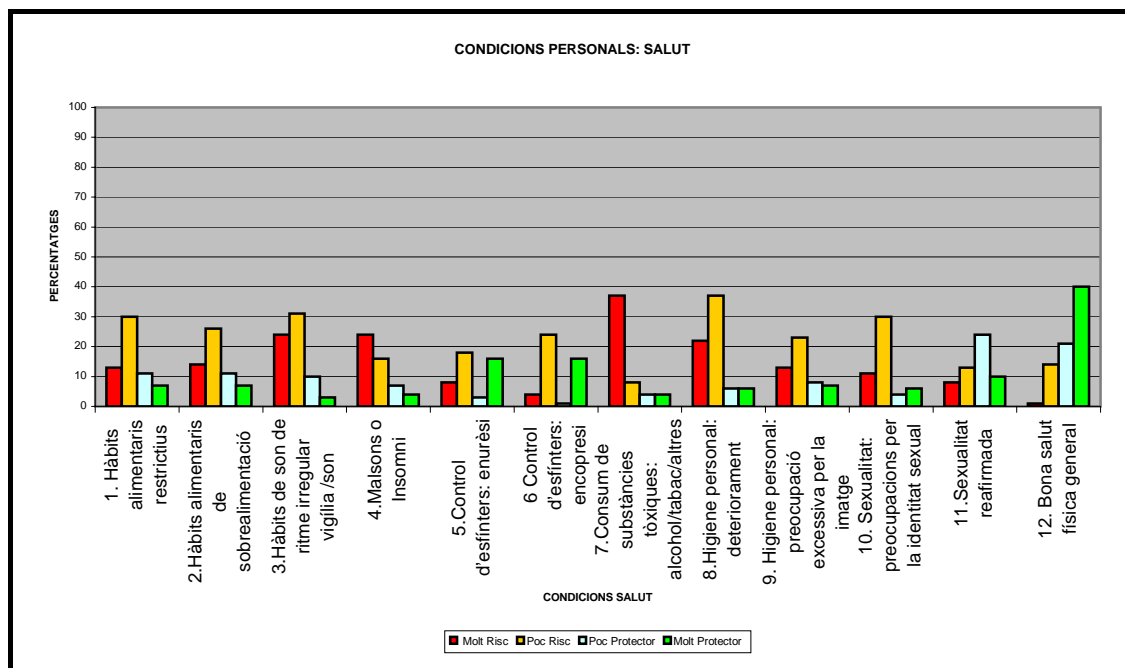
- ✓ **Una bona salut física** en general és un potent factor protector: regularitat en els hàbits bàsics d'alimentació i horaris de vigília i són així com de cura i higiene personal. Aspectes que esdevenen una necessitat a treballar tant des de la família com des dels centres, comptant amb el suport d'altres serveis: pediatres, serveis de salut municipals o d'altres programes específics.
- ✓ **Hàbits de consum saludables** són factors protectors especialment a l'adolescència, poden estar inclosos en el treball educatiu (a la família / al centre i a l'entorn) en el qüestionari ha estat considerat un factor de molt risc el consum de substàncies tòxiques. Tanmateix hi ha estudis que poden aportar més dades sobre aquest tema i la influència en els trastorns mentals, de personalitat i/o la conducta en joves i adolescents com el publicat al diari El País 12/02/04 que fa referència a un estudi elaborat per l'Agència de Salut Pública de BCN i la Caixa de Catalunya en el que s'afirma que el 22% dels joves de 16 anys i el 7% dels adolescents de 13 a 14 anys són consumidors habituals de cannabis. Són alumnes que estan als nostres IES i a les unitats específiques, aquest seria un tema per un altre estudi !
- ✓ **Educació sexual personalitzada.**

Les dades d'aquest apartat es recullen en el gràfic1.

1.1. CONDICIONS PERSONALS: SALUT EN PERCENTATGES %	Molt Risc	Poc Risc	Poc Protector	Molt Protector
1. Hàbits alimentaris restrictius	13	30	11	7
2. Hàbits alimentaris de sobrealimentació	14	26	11	7
3. Hàbits de son de ritme irregular vigília /son	24	31	10	3
4. Malsons o Insomni	24	16	7	4
5. Control d'esfínters: enurèsi	8	18	3	16
6 Control d'esfínters: encopresi	4	24	1	16
7. Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres	37	8	4	4
8. Higiene personal: deteriorament	22	37	6	6
9. Higiene personal: preocupació excessiva per la imatge	13	23	8	7
10. Sexualitat: preocupacions per la identitat sexual	11	30	4	6
11. Sexualitat reafirmada	8	13	24	10
12. Bona salut física general	1	14	21	40

Graella 33: Dades de salut en percentatges

GRÀFIC 1: CONDICIONS PERSONALS SALUT



1.2 Emocions

Segons els professionals consultats els ítems més predictius, com **factores de molt risc i de risc** respectivament, en relació als aspectes emocionals en l'alumnat concret amb NEEATPC, són els següents:

El 81% i 14% dels professionals consideren l'estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, ansietat,.... En cap cas, 0% dels professionals, el considera factor protector.

El discurs verbal amb idees estranyes, la falta d'atenció, dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, és considerat pel 66% i 14%.

Seguidament les pors excessives i injustificades són considerades pel 38%.i 30%.

Les queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur, són considerades pel 37% i el 24%.

Les relacions ambivalents i complexes amb les malalties i el dolor són considerades pel 27% i el 32% .

Les possibilitats d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, (s'entén vincles negatius de dependència, submissió,...) són considerades pel 21% i el 8%.

D'altra banda el 15% i el 10% considera que a l'escola és poden establir vincles afectius de molt risc i de risc amb companys, mestres, professors.

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factores molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit de les emocions de l'alumnat concret amb NEE a TPC, són els següents:

La possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,...és considerada pel 41 % i 27%

La possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, (s'entén vincles positius d'acceptació, comprensió, suport,...) són considerades pel 34% i el 17% dels professionals con factor molt protector i protector respectivament.

De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora:

Hem observat que en aquest apartat hi ha poca dispersió de les respostes la qual cosa fa pensar en la significativitat d'aquests ítems com indicadors predictius. Cal destacar que l'ítem referit **a les dificultats en l'estat d'ànim de l'alumne no apareix en cap cas un factor protector**, es considerat per tant un dels factors de risc més significatius per tots els professionals que han respost el qüestionari.

- ✓ **L'estat d'ànim** és el factor de molt risc assenyalat en **tots** els qüestionaris per tant el podem considerar molt significatiu per tant constitueix un dels eixos vertebradors de les propostes de millora del projecte.
- ✓ La **rigidesa en les creences sobre si mateix** i la manca de consciència de les pròpies vivències i emocions destaquen com a factors de molt risc que bloquegen la possibilitat de poder pensar de forma adient, en conseqüència aquest factor està a la base tant de les dificultats de relacionar-se amb els altres i amb si mateix, com de no poder donar respostes adequades en diverses situacions (educatives i socials). La rigidesa, les actuacions sense pensar, el ritme de treball i relacions desajustat, els malentesos,...distorsionen les percepcions i l'elaboració tant de les vivències com de les emocions i sentiments que produeixen, influeixen també en les percepcions de la manera com es viuen i es poden pensar els aprenentatges i les relacions en les situacions educatives/terapèutiques. Convé tenir present i respectar aquestes característiques personals de l'alumnat clarificant i explicitant quelcom que es proposa i/o que succeeix, propiciant la seva implicació i compromís mutu.
- ✓ Les notables dificultats per percebre, elaborar i adaptar les seves emocions a allò que necessiten per sentir-se bé, per conèixer-se i reconèixer la seva problemàtica requereix la creació de contextos educatius acollidors, amb espais i activitats que permetin la vinculació de l'alumne amb les persones de l'entorn, professorat, alumnat, personal no docent i amb el contingut de l'aprenentatge, del que ha de formar part com a eix principal, els sabers del propi malestar.
- ✓ Per les dificultats esmentades en els paràgrafs anteriors, es fa palesa la necessitat d'implementar processos educatius del tipus anomenat en aquest treball anomenem **aprendre emocions/vivint aprenentatges** que se situen en la línia d'entendre com un contingut nuclear d'aprenentatge, el coneixement de si mateix i del propi malestar. Aquests processos requereixin compartir els diferents llenguatges d'alumnat i professionals, per anar apropant les diverses visions, tot partint de la visió i versió que aporta l'alumne del que és la seva realitat per a poder acompanyar-lo en el seu malestar i obrir-lo a diferents punts de vista, de manera que aquest pugui aprendre del que sent o pensa i entendre's a si mateix d'una forma diferent.
- ✓ La possibilitat d'establir **vincles emocionals de molt risc** en els centres educatius (14%) en l'alumnat al que es fa referència en aquest estudi, ens fa pensar en que calen tenir presents 3 blocs dels que se'n deriven influències que, segons la nostra recerca, poden generar o mantenir situacions de risc, poc educatives o patogèniques per l'alumnat:

Les disfuncions institucionals, les dades de les quals queden recollides en l'apartat de l'entorn escolar dels resultats d'aquest qüestionari, la flexibilitat o rigidesa de l'organització educativa així com el tipus d'experiències que l'escola posa a l'abast de l'alumnat i el clima institucional de participació i acollida.

Seguides de la disponibilitat i preparació per la comprensió i col·laboració a la vinculació per part del professorat.

Finalment, però no menys important, destaquem el pes del grup, la dinàmica de valors i lideratges (positius o negatius) que s'estableix així com les situacions l'abús entre companys o "*bullying*" que es puguin produir.

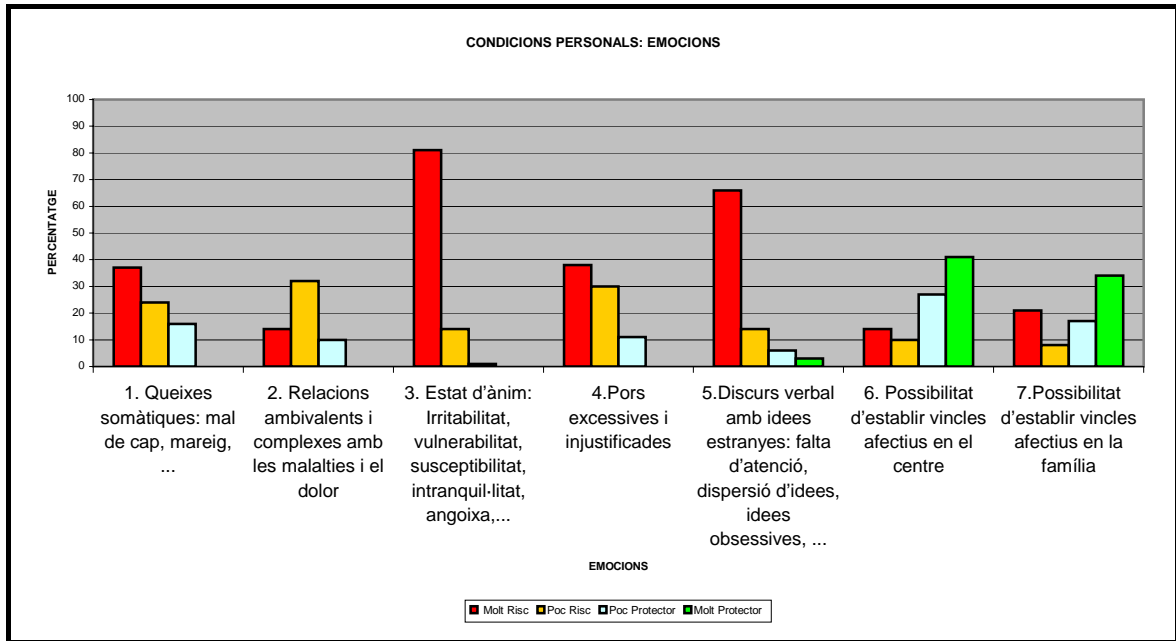
- ✓ Les possibilitats d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, els **vincles de molt risc** (21%) cal relacionar aquests resultats amb la importància de les relacions primerenques, el fet que les respostes d'aquest apartat estiguin repartides entre els factors de risc i/protectors fa pensar en la variabilitat de les situacions familiars, i en la influència dels conflictes i els maltractaments en el desencadenament dels trastorn de la personalitat i/o potencialment en la seva evolució.

Les dades a les que fem referència en aquest apartat es recullen en el gràfic següent.

1.2 CONDICIONS PERSONALS: EMOCIONS EN PERCENTATGES%	Molt Risc	Poc Risc	Poc Protector	Molt Protector
1. Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, ...	37	24	16	0
2. Relacions ambivalents i complexes amb les malalties i el dolor	14	32	10	0
3. Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, angoixa,...	81	14	1	0
4. Pors excessives i injustificades	38	30	11	0
5. Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció, dispersió d'idees, idees obsessives, ...	66	14	6	3
6. Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre	14	10	27	41
7. Possibilitat d'establir vincles afectius en la família	21	8	17	34

Graella 34: Dades d'emocions en percentatges

Gràfic 2: Condicions personals: emocions



1.3 Pensament

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc risc** respectivament, en l'àmbit del pensament, en l'alumnat concret amb NEETPC, són els següents:

En primer lloc apareixen les dificultats per ajustar-se al context de la comunicació en les relacions amb els altres, segons el 66% i 18% dels professionals consultats respectivament.

A continuació la manca de consciència de les pròpies vivències i emocions han estat considerades pel 51% i 33% .

Seguits per la rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix, aspecte que ha estat considerat pel 51% i 30% del professionals.

Pel que fa a les dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant, han estat considerat pel 47% i 33%.

La inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats han estat considerades pel 41% i 28%.

Les dificultats per anticipar esdeveniments són considerades pel 33% i el 36%.

Tanmateix el 34% i 33% respectivament consideren factor de molt risc i poc risc la rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació.

Finalment les capacitats cognitives disharmòniques han estat considerades com un factor de molt risc i de poc risc en l'alumnat al que es refereix aquest estudi, pel 20% i 33% del professionals consultats respectivament.

Segons els mateixos professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit del pensament, en l'alumnat concret amb NEETPC són:

La millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment es considerada pel 43% i 34%.

Seguides de les capacitats cognitives específiques: artístiques,... que són considerades pel 28% i 21%.

Finalment, la facilitat per comunicar-se en diferents contextos es considerada pel 23% i 26% dels professionals con factor molt protector i poc protector respectivament.

De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora:

En primer lloc volem destacar que en aquest apartat dels 11 ítems, 9 centren la majoria de puntuació com factors de risc, només 2 ítems han polaritzat puntuacions que els consideren com uns factors protectors, de manera que **hi ha poca dispersió** de les respostes el que fa pensar en la significativitat d'aquests ítems con indicadors predictius.

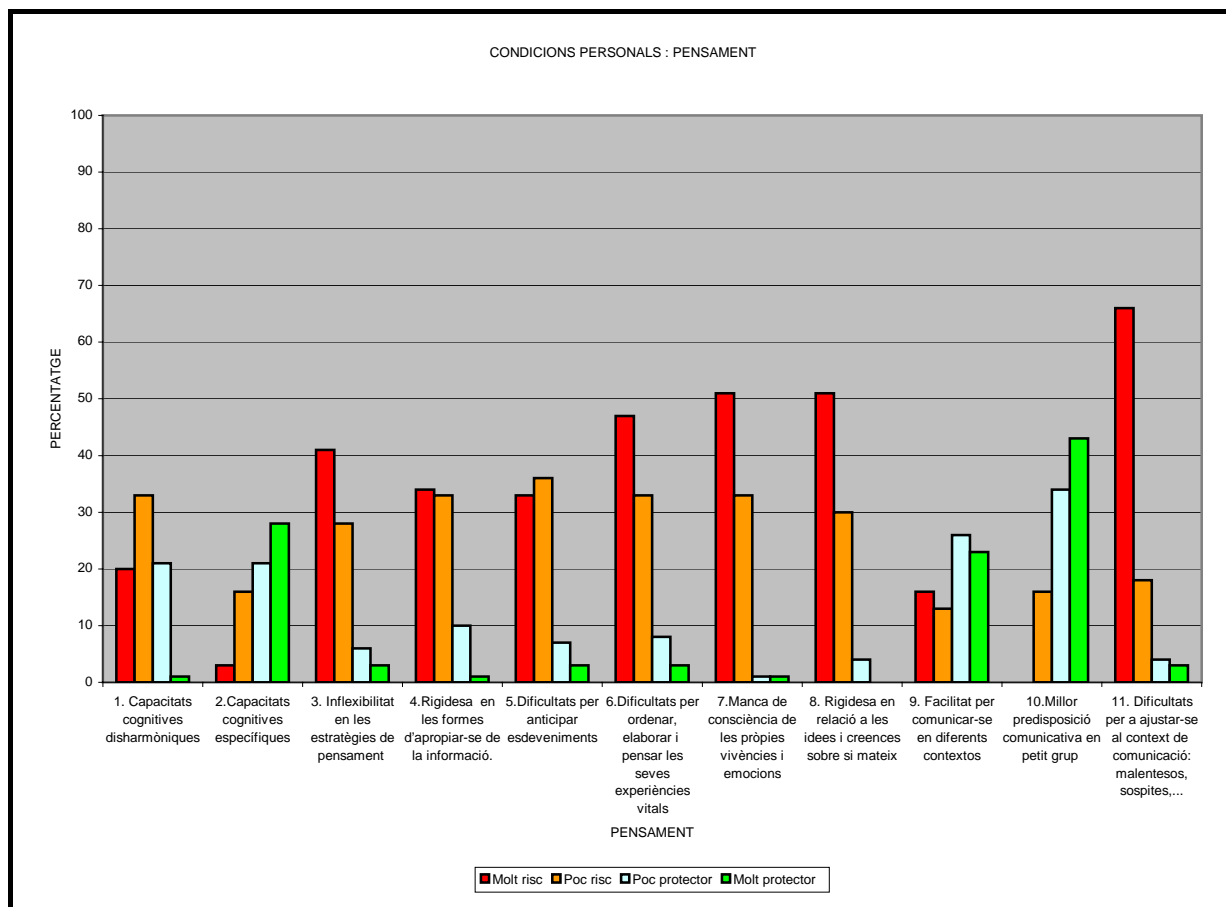
- ✓ El propi pensament, les capacitats disharmòniques i les dificultats per pensar d'una manera adient, la rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació, les dificultats prendre consciència de les pròpies vivències i emocions, la rigidesa o distorsió d'idees sobre si mateix no han estat considerat factors molt protectors en cap cas, de manera que podem destacar **el propi pensament com una font de vulnerabilitat i un factor de risc majoritàriament en l'alumnat al que fem referència.**
- ✓ Destaquem també que la millor predisposició comunicativa en petit grup, no ha estat considerada en cap cas com a factor de risc.
- ✓ Les **dificultats per conèixer el propi malestar** també hi són presents de forma majoritària i com a factor de molt risc, la manca d'atenció, la dispersió d'idees, les idees obsessives en els seus discursos. Les dificultats per expressar les seves emocions i sentiments i en general per ajustar-se al context de la comunicació formen una xarxa interconnectada d'emocions, pensament i llenguatge que s'articulen i es modulen de forma interdepenent. El llenguatge com a pont entre les emocions i el pensament, com a eina per compartir i vincular-se emocionalment i afectiva a l'escola. Fets que comporten dificultats molt significatives per a participar activament en els moments d'ensenyament aprenentatge i especialment en la creació conjunta de ZDP.
- ✓ **La comunicació**, especialment el desenvolupament de les capacitats de descripció i narració apareixem com a eines educatives i d'assessorament destacades per ajudar a ordenar, elaborar i pensar les experiències vitals i el món interior (les percepcions, atribucions, fantasies i expectatives sobre si mateix, sobre els altres significatius i les pròpies vivències) de l'alumnat amb NEETPC.

Les dades a les que fem referència en aquest apartat es recullen en el gràfic següent:

1.3 CONDICIONS PERSONALS: PENSAMENT EN %	Molt risc	Poc risc	Poc protector	Molt protector
1. Capacitats cognitives disharmòniques	20	33	21	1
2. Capacitats cognitives específiques	3	16	21	28
3. Inflexibilitat en les estratègies de pensament	41	28	6	3
4. Rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació.	34	33	10	1
5. Dificultats per anticipar esdeveniments	33	36	7	3
6. Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals	47	33	8	3
7. Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions	51	33	1	1
8. Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix	51	30	4	0
9. Facilitat per comunicar-se en diferents contextos	16	13	26	23
10. Millor predisposició comunicativa en petit grup	0	16	34	43
11. Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació: malentesos, sospites,...	66	18	4	3

Graella 35: Dades pensament en percentatges

Gràfic 3: Gràfic Condicions personals pensament



1.4 Conducta

Pel que fa a les condicions personals referides a la conducta, els professionals consultats han destacat més predictius en l'alumnat concret amb NEETPC els **factores de risc** següents (molt o poc risc respectivament):

Les actuacions socials amb transgressió habitual de les normes són considerades de molt risc i de risc pel 70 % i 16% dels professionals, la majoria del consultats.

En cap cas, 0% dels professionals, ha considerat aquest ítem com un factor molt protector. El que ens indica la gran significativitat d'aquest ítem i el seu pes d'una banda com expressió del malestar personal i de l'altre com a generador de malestar i conflictes en l'entorn familiar i educatiu de l'alumne.

Seguides, com es pot veure a la taula corresponent, per les conductes amb **agressivitat verbal** amb agressions a persones conegudes /desconegudes, i amb **agressivitat física** envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans són considerades pel 67 % i 17% i el 65 i 8%% dels professionals respectivament.

A continuació, les conductes amb **desobediències sistemàtiques**, el defugir les responsabilitats i les mentides freqüents són considerades pel 64 % i 20%.

Les actuacions socials amb **dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars** són considerades pel 56% i 28% dels professionals com factors de molt risc respectivament. En cap cas, 0% dels professionals, han considerat aquests ítems com uns factors molt protectors.

Les dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives són considerades pel 53% i 30%. Així com el ritme de realització de les activitats desajustat són considerades pel 48% i 37 dels professionals com factors de molt risc respectivament.

A continuació la rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal són considerades pel 44 % i 36%. En cap cas, 0% dels professionals, ha considerat aquest ítem com un factor molt protector.

Les dificultats en la capacitat de resposta en situacions noves o adverses són considerades pel 24 % i 26%.

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit de la conducta, en l'alumnat concret amb NEEATPC són els següents:

Quan l'alumnat assumeix les responsabilitats dels seus actes es considerat un factor molt protector pel 26 % i poc protector pel 16% dels professionals consultats.

Tanmateix la pràctica esports o activitats de lleure és considerada un factor molt protector pel 28 % i 21% dels professionals.

La capacitat de resposta en situacions noves o adverses són considerades pel 23 % i 13% dels professionals.

De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora: Com es pot veure a les taules següents, la conducta és una de les expressions més habitual del malestar emocional, les dificultats de conducta o comportament¹⁰⁷, és poden presentar en un ampli ventall, des de l'actuació sense pensar o *acting out* fins a la inhibició del comportament.

Les dificultats de comportament són considerades com una part de les diverses manifestacions de dificultats de l'alumnat al que fem referència en nostre estudi com un conjunt de signes que prenen sentit expressiu del malestar personal si són presents habitualment i durant un període perllongat de temps i en els diferents ambients, formen els símptomes que per si sols o per la seva complexitat emmarquen dificultats de comportament que poden arribar constituir entitat de síndrome o de trastorn de la conducta segons la classificació del CIE-10 de l'OMS tal com es recull en la primera part d'aquest estudi.

- ✓ Les desobediències sistemàtiques, el defugir les responsabilitats dels seus actes, les mentides freqüents i les dificultats per incorporar seguir les normatives escolar hi són presents de forma significativa com factors de molt risc. La transgressió habitual de les normes, les actuacions amb agressivitat verbal, física i amb menys freqüència les autoagressions. Fan considerar la necessitat d'un espai acollidor i contenidor alhora amb els límits clars i amb la flexibilitat de dedicació temporal necessària per ajudar a reconduir i/o reparar allò danyat a fora i a dins d'ell mateix/mateixa. Pensar la resposta a les seves actuacions sovint els reafirma augmentades aquestes dificultats

¹⁰⁷ En aquest treball quan ens referim a la conducta o comportament observable en els diferents contextos (que inclou la no conducta o la inhibició d'aquesta) fem servir indistintament els mots de conducta o comportament.

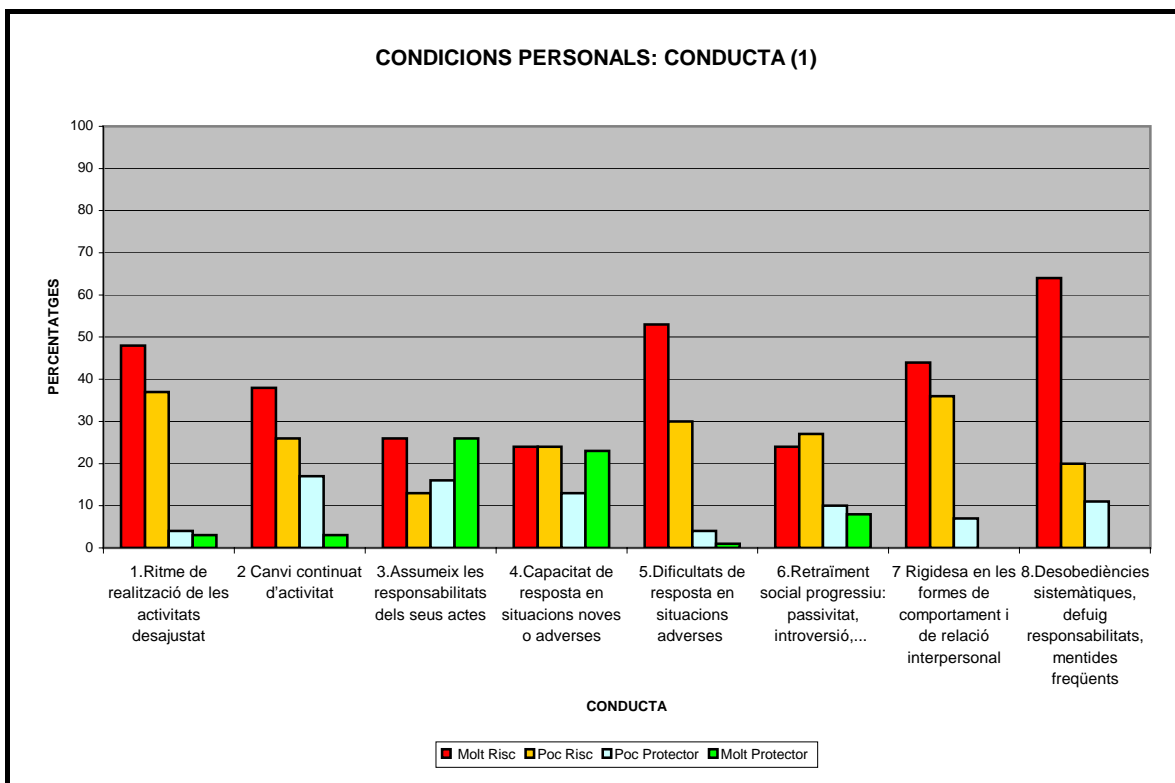
i d'alguna manera les transfereixen als altres, cal tenir present que la resposta de l'adult sovint és la por que s'expressa en l'exclusió o el menyspreu.

- ✓ Les dificultats assenyalades per assumir les pròpies responsabilitats i les dificultats de resposta en situacions noves, adverses o conflictives fan pensar en la necessitat de facilitar un marc en el que es puguin generar condicions que promoguin la tria i elecció amb responsabilitat sobre el seu projecte de treball i sobre el seu projecte de vida. Comptar amb el consentiment, compromís o acord de l'alumnat és fonamental per qualsevol actuació educativa o educativa/terapèutica.

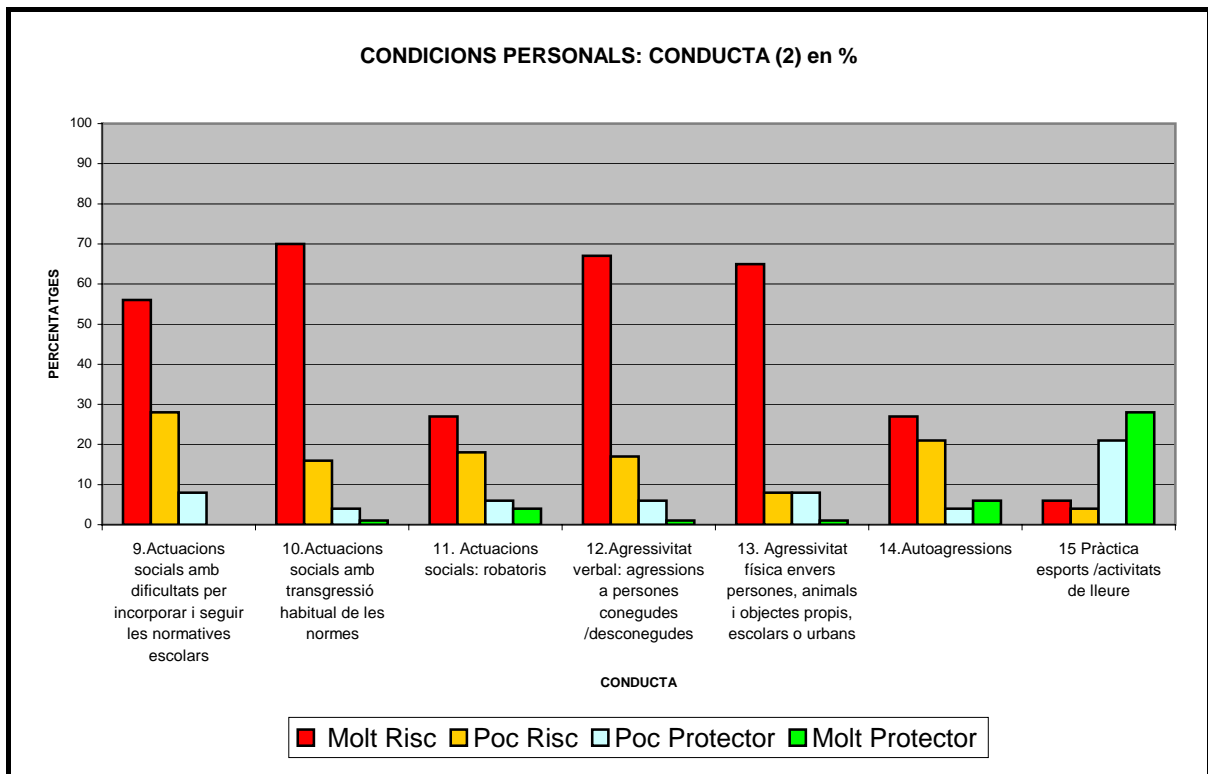
1.4 CONDICIONS PERSONALS: CONDUCTA en %	Molt Risc	Poc Risc	Poc Protector	Molt Protector
1.Ritme de realització de les activitats desajustat	48	37	4	3
2 Canvi continuat d'activitat	38	26	17	3
3.Assumeix les responsabilitats dels seus actes	26	13	16	26
4.Capacitat de resposta en situacions noves o adverses	24	24	13	23
5.Dificultats de resposta en situacions adverses	53	30	4	1
6.Retraïment social progressiu: passivitat, introversió,...	24	27	10	8
7 Rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal	44	36	7	0
8.Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats, mentides freqüents	64	20	11	0
9.Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars	56	28	8	0
10.Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes	70	16	4	1
11. Actuacions socials: robatoris	27	18	6	4
12.Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes	67	17	6	1
13. Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans	65	8	8	1
14.Autoagressions	27	21	4	6
15 Pràctica esports /activitats de lleure	6	4	21	28

Graella 36: Dades conducta en percentatges

GRÀFIC 4: GRÀFIC CONDUCTA EN PERCENTATGES



GRÀFIC 5: CONDICIONS PERSONALS CONDUCTA-2



2. CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

2.1 Escolar

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors de molt o poc risc** respectivament, en l'entorn escolar, en l'alumnat concret amb NEEATPC:

La manca d'atenció, de concentració o bloqueig és el factor considerat de molt risc pel 55% i 29% dels professionals.

Les disfuncions institucionals, els canals de comunicació insuficients família – escola. 38% i 22%.

Seguides de les disfuncions institucionals que fan referència al dèficit de recursos professionals i tècnics específics, als canvis freqüents de professionals considerades pel 36%, i el 23% .

Els canvis freqüents d'escola és un factor considerat de molt risc pel 29% i 26% dels professionals.

Les normatives i/o l'organització rígida dels recursos i la segregació, són els factors considerats pel 29% i el 19% dels professionals respectivament.

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit de la conducta, en l'alumnat concret amb NEEATPC:

La participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre és considerat pel 49% i 25%.

Les motivacions per temes no escolars és considerat pel 23% i pel 30%.

Portar el material escolar és considerat pel 29% i 21% dels professionals.

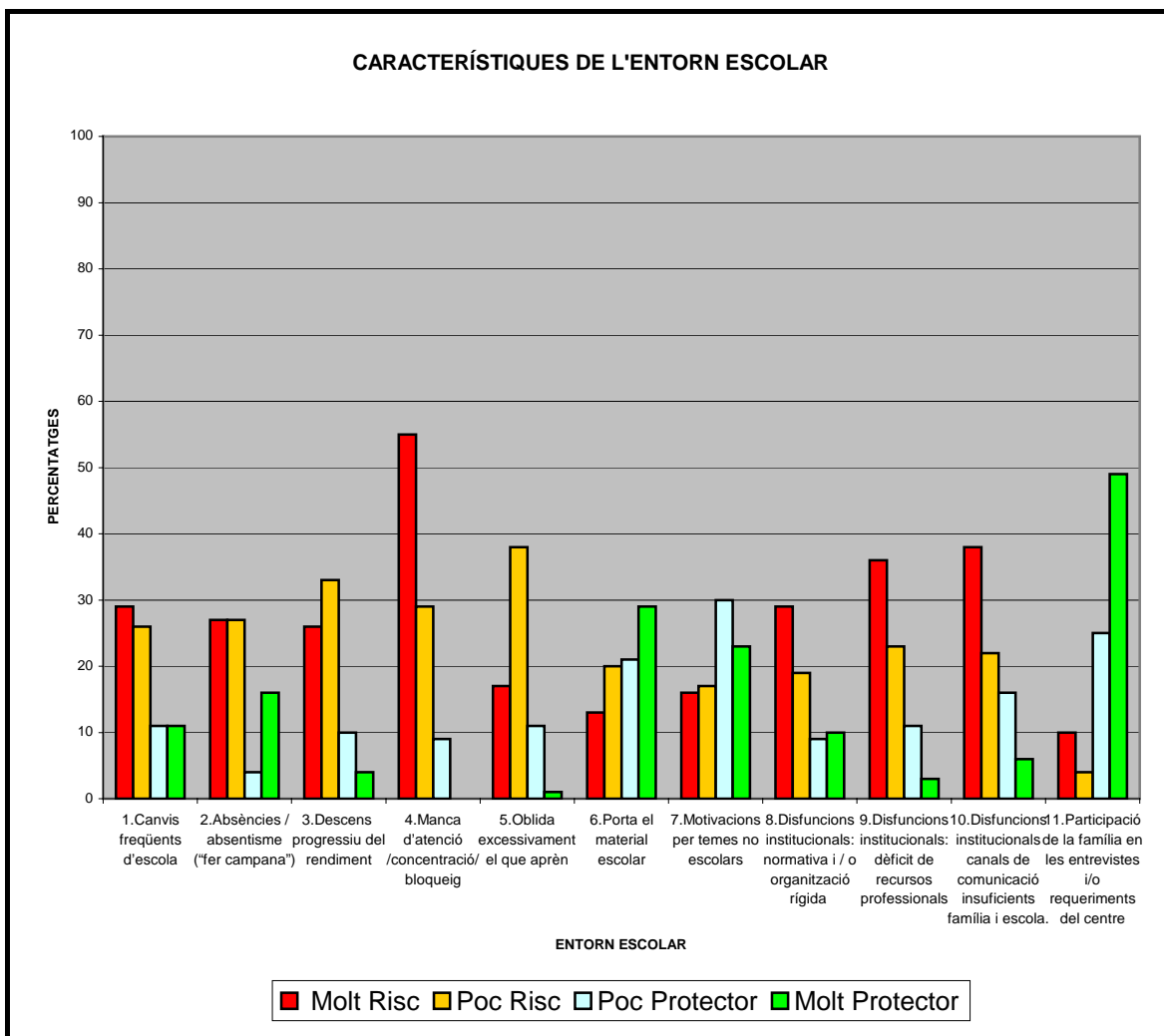
De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora:

- ✓ Les disfuncions institucionals tant en relació als dèficits de recursos professionals i tècnics específics com a les normatives i organitzacions rígides constitueixen factors de molt risc per aquest alumnat, aspectes que cal tenir presents en el treball d'assessorament de l'EAP amb els centres i en les instruccions de funcionament i normatives corresponents.
- ✓ A l'entorn escolar apareixen com a factors de molt risc la manca d'atenció concentració i el bloqueig aspectes que s'han de tenir presents tant en els continguts com en la metodologia i en l'organització de la proposta educativa .
- ✓ S'ha de tenir present que les situacions educatives són situacions comunicacionals i que en les capacitats de comunicació ajustada, segons les dades recollides en aquest qüestionari és un dels aspectes on aquest alumnat mostra més dificultats, no són dificultats en les capacitats cognitives implicades en la comunicació, sinó dificultats en l'**ús adequat** de totes les seves capacitats. Hi ha un decalatge entre les seves possibilitats reals en les relacions i en les situacions comunicatives.
- ✓ No s'han recollit dades sobre les vinculacions educatives disfuncionals mestre/alumnes. Aspecte present en la dinàmica de la relació educativa que inclou l'actitud, les expectatives i les pors del professorat, juntament amb les de l'alumnat , el contingut educatiu i el tipus d'experiències que és proposen, que per si sol ja constitueix un objecte d'estudi

Característiques de l'entorn: ESCOLAR en %	Molt Risc	Poc Risc	Poc Protector	Molt Protector
1.Canvis freqüents d'escola	29	26	11	11
2.Absències / absentisme ("fer campana")	27	27	4	16
3.Descens progressiu del rendiment	26	33	10	4
4.Manca d'atenció /concentració/ bloqueig	55	29	9	0
5.Oblida excessivament el que aprèn	17	38	11	1
6.Porta el material escolar	13	20	21	29
7.Motivacions per temes no escolars	16	17	30	23
8.Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació.	29	19	9	10
9.Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals,..	36	23	11	3
10.Disfuncions institucionals canals de comunicació insuficients família – escola.	38	22	16	6
11.Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre	10	4	25	49

Graella 37: característiques de l'entorn escolar en percentatges

GRÀFIC 6: GRÀFIC ENTORN ESCOLAR



2.1 Sociofamiliar

Cal recordar aquest apartat només forma part del **Model B** del qüestionari i com a tal recull les dades de les respostes d'un total de **36 professionals de Unitats específiques i professionals d'EAP**.

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com uns **factors molt o poc risc** respectivament, en l'entorn sociofamiliar, en l'alumnat concret amb NEEATPC:

Hem de destacar que la dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats ha estat considerat un factor de molt risc en el cas de l'alumnat sobre el que es respon el qüestionari segons el **67% i 8% dels professionals**.

A continuació del fets traumàtics: separacions, dols, maltractaments, abusos...han estat considerats pel 56% i 14% .

L'estil comunicatiu: manca de comunicació, autoritari, de dependència,... ha estat considerat pel 44% i 19%.

Les psicopatologies del pare han estat considerades pel 39% i 8%.

Les psicopatologies de la mare han estat considerades pel 36% i 19%.

L'estatus socioeconòmic desfavorable ha estat considerat pel 17% i 25% dels professionals

L'estatus socioeconòmic favorable ha estat considerat pel 14% i 17%

Segons els professionals consultats els ítems més predictius com **factors molt o poc protectors** respectivament, en l'àmbit de la conducta, en l'alumnat concret amb NEEATPC:

L'existència de recursos sanitaris i l'ús d'aquests en els moments necessaris ha estat un factor molt protector per l'alumnat sobre el qual s'ha respost el qüestionari segons el 47% i 17% dels professionals.

La implicació de la família en el desenvolupament del seu fill/filla, la comprensió de la seva situació, la col·laboració amb l'escola i altres serveis ha estat considerada pel 47% i 8%. Seguit de l'existència de recursos socials i del seu ús en els moments necessaris ha estat un factor molt protector segons el 30% i 17% dels professionals .

El recolzament social: influència d'avis, oncles,... ha estat un factor molt protector per l'alumnat sobre el qual s'ha respost el qüestionari segons el 25% i 14%.

L'estatus socioeconòmic favorable o desfavorable no ha estat considerat un factor molt protector en cap cas **0%**. Com tampoc ho han estat els ítems que fan referència a les psicopatologies del pare o la mare, la dinàmica de relacions familiar amb desavinences pare – mare i conflictes perllongats, els fets traumàtics ni l'estil comunicatiu disfuncional.

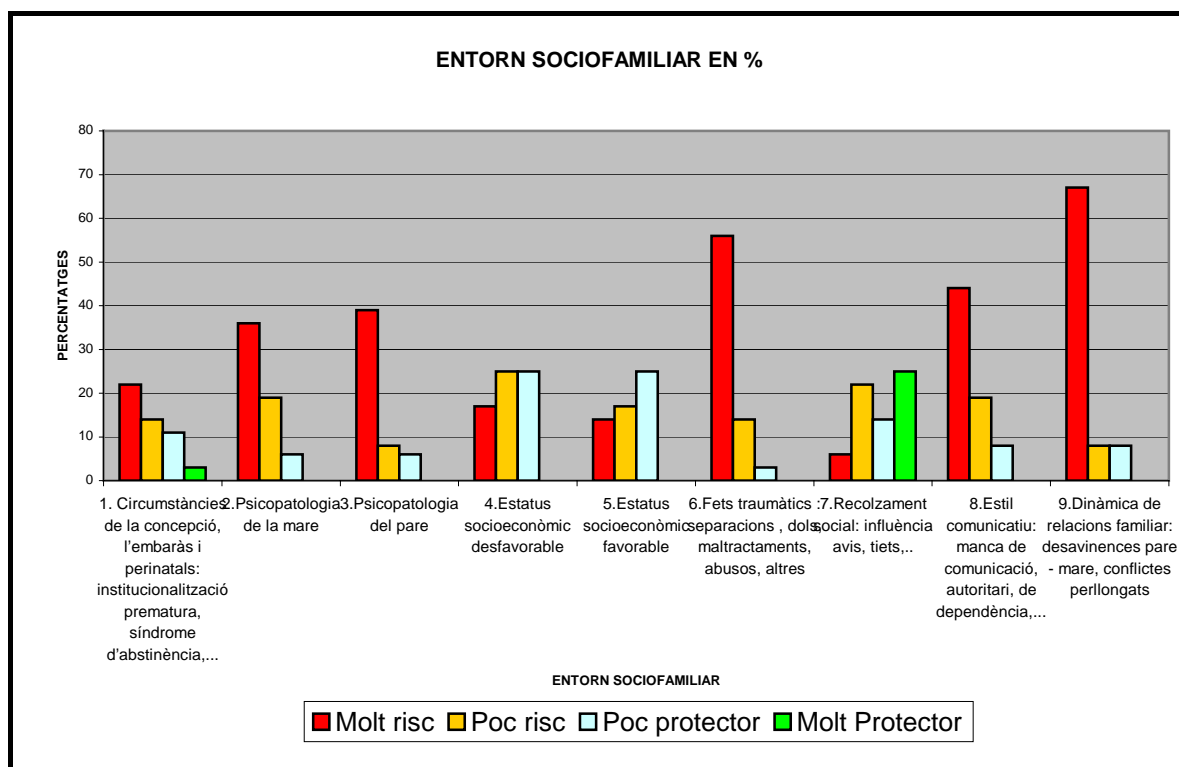
De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que tindrem presents en les propostes de millora:

- ✓ Les desavinences pare mare i els **conflictes perllongats** juntament amb les patologies mare i/o pare i la manca de comunicació, la comunicació autoritària o dependent són els factors de molt risc més assenyalats en els entorns sociofamiliars.
- ✓ El projecte adreçat a aquest alumnat cal que reculli el coneixement de la situació familiar i promogui la participació, compromís i responsabilitat d'aquesta quan sigui possible, tanmateix el treball amb altres serveis que facilitin protecció a l'alumnat en els moments que la família per la seva situació no ho pot dur a terme les seves funcions de cura i protecció dels fills.
- ✓ Hem tingut present que la relació de la família amb el centre educatiu pot ser font de canvis en el funcionament familiar, aquests canvis (com nova manera de veure al seu fill o filla, demandes de l'escola de treballar també a casa els hàbits: horaris, organització del material, alimentació cura personal,...o els límits i les normes) poden ser viscuts per la família com una estimulant font d'aprenentatge i suport o bé com una font de conflicte, frustració per les dificultats d'assumir els problemes, la negació de les dificultats o els sentiments de control...
- ✓ Si la família viu bé, de forma positiva aquesta col·laboració esdevé un factor protector pel nen/ nena com és recull en les dades del qüestionari en el 55% de les situacions. Si les relacions família/centre són una font de conflicte, aquesta esdevé un factor de risc pel nen o adolescent ja que s'afegeix més neguit al seu malestar emocional com així ha passat en el nostre alumnat estudiat segons el 28% dels professionals consultats.
- ✓ Cal definir noves maneres i estratègies de comunicació que facilitin el treball amb les famílies del nostre alumnat donada la complexitat dels processos de comunicació d'aquestes amb els centres i serveis.
- ✓ Ampliar la implicació i la visió del nen o adolescent i de les seves relacions a la família, l'escola i als serveis.
- ✓ Acompanyar l'alumne requereix també, conèixer i compartir les preocupacions de la família respecte del seu fill així com tenir una visió flexible i actualitzada del conjunt de variables que afecten a la vida familiar i que poden explicar les necessitats de la família concreta en el seu moment vital concret. Recordem que els ràpids canvis socioculturals actuals afecten especialment a les famílies.

ENTORN SOCIOFAMILIAR en %	Molt risc	Poc risc	Poc protector	Molt Protector
1. Circumstàncies de la concepció, l'embaràs i perinatals: institucionalització prematura, síndrome d'abstinència,...	22	14	11	3
2. Psicopatologia de la mare	36	19	6	0
3. Psicopatologia del pare	39	8	6	0
4. Estatus socioeconòmic desfavorable	17	25	25	0
5. Estatus socioeconòmic favorable	14	17	25	0
6. Fets traumàtics : separacions , dols, maltractaments, abusos, altres	56	14	3	0
7. Recolzament social: influència avis, tiets,...	6	22	14	25
8. Estil comunicatiu: manca de comunicació, autoritari, de dependència,...	44	19	8	0
9. Dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats	67	8	8	0
11. Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris	8	8	17	47
12. Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris	6	11	17	30

Graella 38: Entorn sociofamiliar en percentatges

Gràfic 7: Entorn sociofamiliar en percentatges



3. ACTUACIONS EDUCATIVES

3.1 Adaptacions curriculars

Actuacions curriculars que han resultat **molt o bastant efectives** per la prevenció i millora de l'alumnat al que es refereix l'estudi, segons els professionals consultats són les següents:

El treball en situació individual ha estat considerat pel 38% i 27 % en tant que el treball en petit grup ho ha estat pel 28% i 36%.

Seguides de les propostes d'activitats més manipulatives i específiques han estat considerades pel 31% i 27% dels professionals.

A continuació que en el pla d'actuació es prevegi la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics han estat considerades pel 30% i 30%.

Tanmateix que en el pla d'actuació es prevegi la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics han estat considerades pel 30% i 20%.

L'elaboració de l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol ha estat considerada pel 26 % i 20%.

En el pla d'actuacions s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius, és considerat molt i bastant efectiu pel 26% i 16%. dels professionals.

En el pla d'actuacions es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent, amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics, ha estat considerat pel 24% i 30%.

La planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne ha estat considerat pel 23% i 34%.

La prioritització d'activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules han estat considerades pel 23% i 34%.

El 23% i 33%. Consideren molt i bastant efectives les actuacions realitzades a partir de les orientacions de l'EAP que faciliten el coneixement de l'alumne i elements per a què el centre pugui organitzar la resposta educativa, així com el fet que en el pla d'actuacions es tinguin en compte els estats d'ànim de l'alumne ha estat considerat pel 21% i 36%.

El 18% i 30%. Consideren molt i bastant efectives les adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals.

El suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais fora de l'aula ha estat considerat pel 18% i 23%.

L'horari diferent amb inclusió d'activitats funcionals ha estat considerat pel 17% i 27%.

Les actuacions de suport del MEE, PT o PPS en espais fora de l'aula han estat considerades pel 16% i 36%.

De les actuacions curriculars valorades les considerades com **molt poc o poc efectives** per l'alumnat amb NEETPC segons els professionals consultats són les següents :

Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions. Segons el 21% i 16% dels professionals consultats.

Les propostes de tasques alternatives d'autocontrol segons el 14% i 28%.

Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre segons el 8% i 31%

En aquest punt, cal constatar que els professionals que han contestat el qüestionari consideren que les activitats educatives tenen **quasi bé sempre algun grau d'efectivitat**, tant l'ítem que fa referència a facilitar a l'alumne propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions com els ítems que han obtingut més puntuació com activitats molt poc efectives com portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre o les propostes de tasques alternatives d'autocontrol alhora han puntuades i per tant considerades bastant o molt efectives en diferents situacions per algun alumne concret.

De les actuacions educatives presentades s'han respost un total de 67% d'aquestes, hi ha una mitjana del 21% dels professionals que les considera **de baixa efectivitat** (molt poc o poc efectives) quan és realitzen amb l'alumnat concret amb NEEATPC en tant que una mitjana de 46% les considera **efectives** (bastant o molt efectives).

Destaquem que hi ha una mitjana del 33% de possibles actuacions educatives en les que no s'ha respost, el que ens fa pensar que aquestes no s'han realitzat amb l'alumnat concret al que fem referència. Els motius pels quals no s'han realitzat, són elements de reflexió, assenyalem el següents:

- Considerar-les activitats proposades en el qüestionari poc adequades per donar resposta a les NEEATPC
- Considerar-les adequades, però trobar dificultats metodològiques i d'organització o de formació per la seva realització.
- Considerar-les adequades, però no disposar dels recursos institucionals o personals necessaris per la seva realització.
- Altres consideracions

D'entre les actuacions que **menor nombre de respostes** han rebut, assenyalem les següents ordenades de major a menor percentatge % de respostes **no rebudes** pels professionals que han respost el qüestionari. Fet que ens fa considerar que hi ha un ventall d'actuacions educatives possibles que no es realitzen als centres per l'alumnat amb NEEATPC, tot i el grau significatiu d'efectivitat atorgat pels professionals que si han respost els ítems.

ACTIVITATS EDUCATIVES	% DE RESPOSTES NO REBUDES	% D'EFFECTIVITAT EN LES RESPOSTES REBUDES
• Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre	59%	32%
• Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula	59%	30%
• Suport del mestre d'EE, PT, PSP dins de l'aula	56%	27%
• Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais fora de l'aula	52%	41%
• Propostes d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals per treballar la noció realitat / ficció.	47%	40%
• Elaboració per la CAD d'un pla d'actuació amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció, els límits i afavorir l'autocontrol.	45%	27%
• En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius.	40%	42%

Graella 39: nombre de respostes a l'apartat activitats educatives en percentatge

Els resultats obtinguts en aquest apartat indiquen que hi ha **d'altres factors associats** a l'efectivitat o no de les actuacions educatives, alguns d'aquests factors s'han analitzat en la primera part d'aquest treball i es tindran presents especialment en l'elaboració de les propostes de millora.

Segons les dades recollides en el qüestionari algunes de les condicions educatives i d'assessorament psicopedagògic necessàries per a generar vinculacions educativa/emocional sanes, es troben entre les següents:

Concreció dels Objectius Educatius

Alguns dels objectius que han guiat la proposta:

- Conèixer i acollir les necessitats específiques de l'alumnat, el seu malestar i patiment.
- Gestionar l'acció educativa i/o terapèutica amb el seu consentiment i participació.
- Generar les condicions necessàries per promoure els aspectes més sans i protectors que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida. (Vivint aprenentatges)
- Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne.
- Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.(Aprenent emocions)
- Plantejar experiències educatives que promoguin el desenvolupament de les competències bàsiques a partir de l'assoliment dels coneixements que preparin l'alumnat per a les demandes del seu entorn social i laboral, evitant situacions d'exclusió.

Els continguts

S'han pres com a referència els continguts de les competències bàsiques i els àmbits corresponents articulats en un Projecte Educatiu Individualitzat PEI per cada alumne que anomenarem **Projecte de vida o Itinerari educatiu personalitzat,...**

En el que es recullen de les actuacions educatives que fan referència a continguts, els que hem descrit perquè han estat considerats pels diferents professionals com els més efectius, per tant els tindrem presents en l'elaboració dels **continguts curriculars** que segons les dades del qüestionari convé que incloguin:

- Propostes d'activitats més manipulatives i específiques, que tinguin en compte els estats d'ànim de l'alumne.
- Propostes d'activitats motivadores, properes a la realitat del context del noi/noia que facilitin l'assoliment de coneixements, capacitats, habilitats i actituds per preparar als alumnes a afrontar la seva vida quotidiana i els requeriments de la posterior inserció socio-laboral .
- Previsió de l'establiment pactes personals, compromisos o contractes pedagògics en les que es reculli el seu consentiment i compromís.
- En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius i es treballi la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i l'autocontrol.
- Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne
- Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules
- En les adaptacions curriculars significatives es planifiquen les activitats més funcionals; en les adaptacions curriculars poc significatives es planifiquen activitats de l'interès de l'alumnat. Es prioritzen les activitats de les àrees d'expressió artística (teatre, psicomotricitat, musicoteràpia, expressió plàstica, poesia,...les esportives i lúdiques (la pràctica d'activitats esportives i de lleure són considerades factors de protecció per tant s'hauran de tenir presents en el disseny dels continguts curriculars).
- S'ofereixen propostes de tasques alternatives d'autocontrol.
- Es poden incloure la realització de programes d'actituds valors i normes a l'aula/centre. I les propostes de continguts d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals, d'informàtica i d'altres com a eines educatives per treballar la noció realitat / ficció.

Les Metodologies

Les formes d'organitzar les activitats seran diverses: la planificació i temporalització de les activitats diàries emmarcarà unes actuacions previstes amb un marge de flexibilitat en funció dels esdeveniments i l'estat d'ànim de l'alumne.

Les activitats proposades / acordades tindran un inici i un final, si en el temps previst no es poden acabar, es buscaran els moments adients i els suports necessaris per poder generar així expectatives d'èxit.

El tipus d'activitats seran preferentment manipulatives i actives, els resultats de les qual poden ser productes útils. S'organitzaran en tallers. Tanmateix es treballaran estratègies d'aprenentatge i pensament a partir de temes, projectes o centres d'interès. Tot i que es prioritzaran els continguts procedimentals sempre que sigui possible es treballaran els

continguts conceptuals i actitudinals que facilitin l'atribució de sentit i significat. De fet és la conceptualització i subjectivació d'ell mateix, dels altres i dels sentiments i afectes que desvetllin les vivències diàries que ha de constituir l'eix de la practica educativa o educativa /terapèutica.

Els recursos didàctics seran els que més motivin als alumnes i facilitin l'accés als recursos i eines socials actuals i per tant al coneixement i ús de noves tecnologies i llenguatges:

Utilització dels ordinadors i de les diferents eines de llenguatge socialment rellevant, com a processador de textos, tractament d'imatges, font d'informació i consulta diverses, jocs de simulació de conducció, de coneixement de les normes de tràfic, qüestionaris i activitats d'orientació... internet: per la recerca i l'intercanvi d'informació amb altres centres, el correu electrònic e.mail, missatgeria instantània amb els professors i altres companys, forums de discussió, recerca de cursos i recursos lúdics mitjans audiovisuals : fotografia, publicitat, televisió, cinema,....

La planificació de l'atenció s'organitza bàsicament a partir de 4 tipus d'activitats segons la finalitat:

- **Activitats d'anticipació, planificació i regulació:** planificació i anticipació del dia, tutoria personalitzada pactes de treball, entrevistes individuals, assemblea de grup,...
- **Activitats formatives:** activitats pel desenvolupament curricular des dels àmbits de les competències bàsiques.
- **Activitats d'avaluació i autoavaluació**
- **Activitats de cura d'un mateix:** alimentació, higiene, seguiment regular del tractament farmacològic si cal,...altres temes de salut i consum.

L'Organització

La resposta educativa (o educativa i terapèutica) s'organitzarà tenint present les dificultats per la motivació, els propis interessos, el ritme desajustat per la realització dels aprenentatges per la seva variabilitat i canvis d'humor sobtats, així com les capacitats cognitives disharmòniques.

Combinant els moments de treball individual i treball en petit grup i si és possible en gran grup.

L'organització del centre ha de lligar les intervencions i distribució dels professionals i dels recursos de manera flexible per tant d'incorporar i "preveure" els imprevistos diaris.

L'organització de les propostes han de suggerir i/o permetre diferents recorreguts i itineraris per tal d'incloure i facilitar la vinculació de tots i cadascun dels alumnes amb els seus ritmes i necessitats.

En el pla d'actuació es preveu:

- La tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.
- La previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol
- La previsió de mesures de suport:
 - Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula
 - Suport del mestre d'EE , PT, PPS dins de l'aula
 - Desdoblament del grup classe
 - Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais específics fora de l'aula

- Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula
- Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals
- Mesures de convivència i disciplinàries
 - Creació d'un espai específic per als moments de reflexió o relaxació
 - Suport per la reparació d'allò malmès
 - Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne
 - Canvi de classe amb uns acords de treball
 - Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família
 - Intervenció d'un programa de mediació
- Realització de d'activitats educatives i lúdic/educatives en espais fora del centre: en espais públics de l'entorn: biblioteques, centres esportius, mercat, ... o en espais de natura.
- Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre.
- Potenciar la realització d'activitats extraescolars fora del centre i/o en el centre.

En les propostes s'inclouran les orientacions de l'EAP faciliten el coneixement de l'alumne i elements específics per organitzar la resposta educativa de la forma més personalitzada possible.

3.1. Actuacions Educatives: Adaptacions curriculars en %	Molt poc efectives	Poc efectives	TOTALS baixa efectivitat	Bastant efectives	Molt efectives	TOTALS efectives	No Resposta
1.Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats del seu interès	16	18	34	30	10	40	26
2. Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals	7	20	27	30	18	48	25
3.Propostes d'activitats properes a la realitat del context del noi/noia	4	11	15	41	23	64	21
4 Propostes d'activitats més manipulatives i específiques	6	14	20	27	31	58	22
5.Propostes de tasques alternatives d'autocontrol	14	28	42	23	16	39	19
6. Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials de la vida quotidiana	6	8	14	34	23	57	29
7.Es prioritzen les activitats de les àrees d'expressió artística i/ esportives	4	20	24	30	8	38	38
8. Propostes d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals per treballar la noció realitat/ ficció.	3	10	13	23	17	40	47
9. Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa o a la biblioteca tenint en compte els seus interessos i motivacions.	21	16	37	16	13	29	34
10.Elaboració per la CAD d'un pla d'actuació amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció, els límits i afavorir l'autocontrol.	10	18	28	10	17	27	45
11.Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures i afavorir l'autocontrol	7	17	24	20	26	46	30
12.Elaboració pel tutor-a i MEE o PT/PPS d'un pla d'actuació amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció, els límits i afavorir l'autocontrol	3	20	23	16	23	39	38
13. En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne	4	14	18	36	21	57	25
14.En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius.	4	14	18	16	26	42	40
15. En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, ...	6	16	22	30	23	53	25
16. En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals,...	4	13	17	20	30	50	33
17.Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre	8	31	39	21	20	41	20
18.Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne	4	10	14	34	23	57	29
19.Horari diferenciat amb inclusió d'activitats funcionals	3	6	9	27	17	44	47
20. Suport del mestre d'EE, PT, PPS dins de l'aula	4	13	17	13	14	27	56
21.Suport del mestre d'EE, PT, PPS en espais fora de l'aula	6	11	17	36	16	52	31
22.Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula	3	8	11	16	14	30	59
23.Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais fora de l'aula	1	6	7	23	18	41	52
24.Desdoblament del grup classe	7	17	24	27	17	44	32
25.Treball en petit grup	10	13	23	36	27	63	14
26. Treball individual	3	13	26	27	38	65	9
27.Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre	3	6	9	14	18	32	59
28. Les orientacions de l'EAP faciliten coneixement de l'alumne i elements per organitzar la resposta educativa	7	24	31	33	23	56	13

Graella 40: actuacions educatives en percentatges

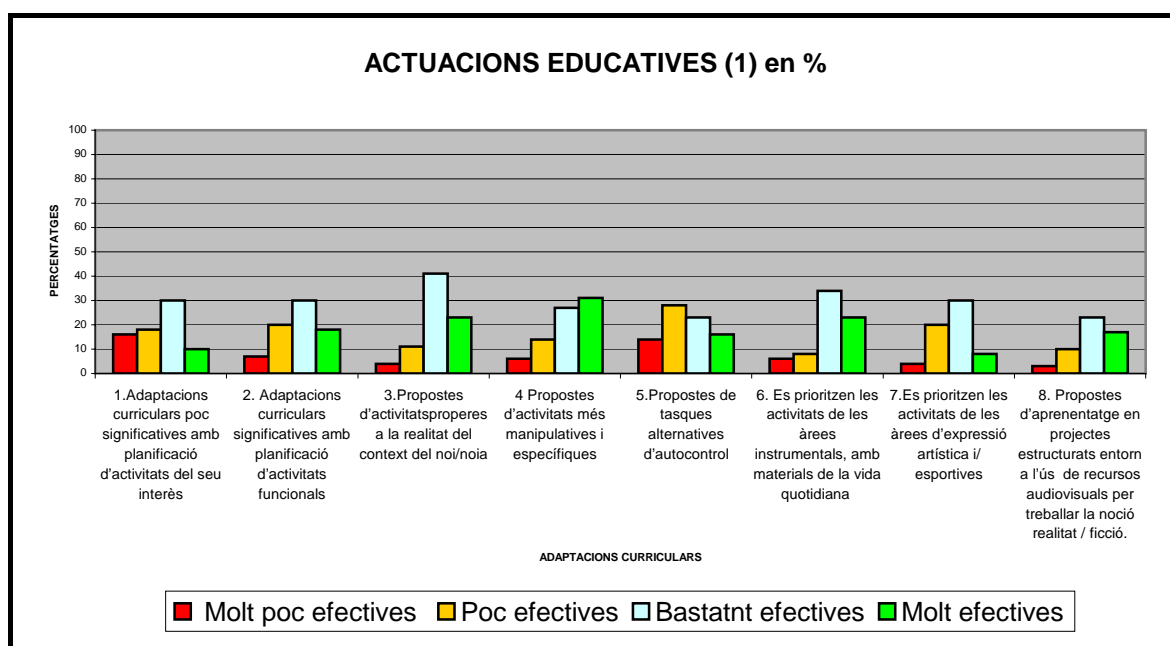
DADES COMPARATIVES DELS PERCENTATGES TOTALS: ACTUACIONS EDUCATIVES

Total Mostra : N = 69

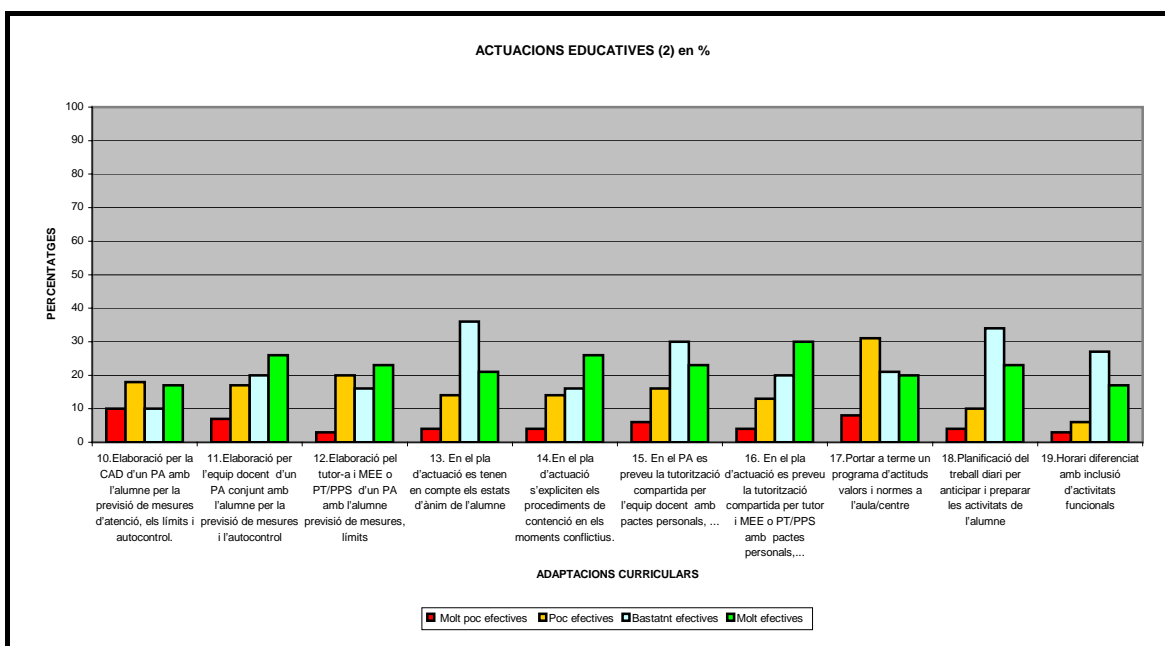
Dades en percentatge %	No efectives (molt poc o poc efectives)	Efectives (bastant o molt efectives)
Puntuació Mitjana:	21,53 %	45,67 %
Dispersió de freqüències	(7%- 42%)	(27% - 65%)

Graella 41: Dades comparatives d'actuacions educatives

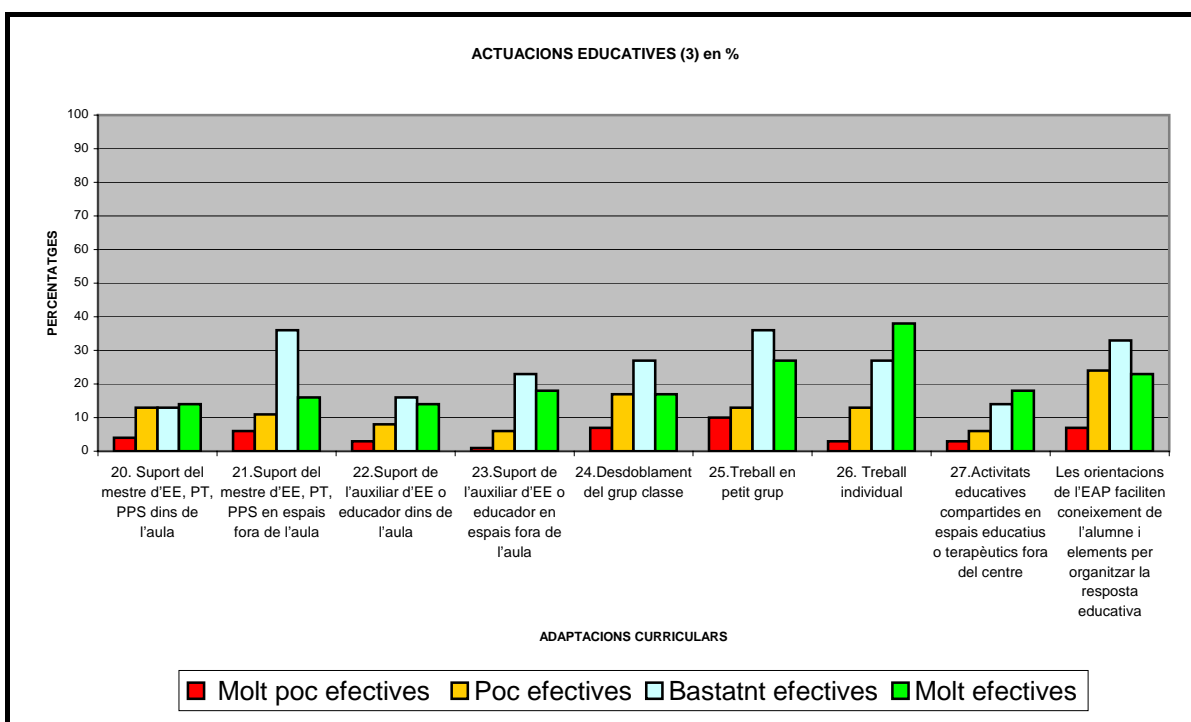
GRÀFIC 8: ACTUACIONS EDUCATIVES -1



GRÀFIC 9: ACTUACIONS EDUCATIVES –2



Gràfic 10: Actuacions educatives -3



3.2 Mesures de convivència i disciplinàries

Les actuacions curriculars que fa referència a mesures de convivència i disciplina que han resultat **molt o bastant efectives** per la prevenció i millora de l'alumnat al que es refereix l'estudi, segons els professionals consultats, han estat les següents:

La **reflexió en un espai específic del centre** segons el 30% i 33% dels professionals. A continuació la **reparació d'allò malmès** ha estat considerada pel 30% i 23 % dels professionals.

La intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne ha estat considerada pel 12% i el 22%.

La intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne i família ha estat considerada pel 14% el 17%.

La intervenció d'un programa de mediació ha estat considerada 16% i 11%.

Les actuacions curriculars que fa referència a mesures de convivència i disciplina que han resultat **molt poc o poc efectives** per la prevenció i millora de l'alumnat al que es refereix l'estudi, segons els professionals consultats, han estat les següents:

La reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte segons el 30% i 28% dels professionals.

El procés d'expedient disciplinari segons el 25% i 17 % .

ACTIVITATS EDUCATIVES: MESURES DE CONVIVÈNCIA I DISCIPLINÀRIES	% DE RESPOSTES NO REBUDES	% D'EFFECTIVITAT EN LES RESPOSTES REBUDES
• Intervenció d'un programa de mediació	62%	27%
• Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família	58%	21%
• Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne	50%	34%

GRAELLA 42: DADES D' ACTUACIONS EDUCATIVES, MESURES DE CONVIVÈNCIA

De les dades obtingudes en aquest bloc destaquem les següents condicions, que hem tingut presents en les propostes de millora:

✓ Convé tenir present que dels resultats observats les actuacions educatives relacionades amb la convivència i la disciplina, les actuacions considerades més efectives són: **la reflexió en un espai específic del centre (63%) i la reparació d'allò malmès (53%)**. Activitats que per la seva realització requereixen algunes condicions, aquestes, emmarcades en una organització institucional flexible que anticipi i planifiqui els espais i els recursos en funció de les necessitats de tot el seu alumnat i especialment de l'alumnat amb NEETPC, que són les següents:

- Espai de reflexió
- Professional de suport (acompanyament en el procés de reflexió i /o reparació)
- Temps necessari de dedicació a tot el procés per tal que aquest conclougui de forma educativa.

- ✓ Destaquem que la intervenció d'un programa de medicació només és considerada una actuació molt efectiva o bastant efectiva segons el 27% dels professionals consultats, ha estat considerada poc o molt poc efectiva en per l'11% dels professionals. En tant que el 62% dels professionals no han respost aquest ítem el que fa pensar d'una banda que aquesta actuació educativa no està generalitzada en els centres i d'altra que en l'alumnat amb NEETPC per les condicions personals descrites en els apartats d'emocions i pensament, no sempre pot ser convenient la seva participació en processos de mediació, considerem que només en algunes situacions aquestos poden ser viables i tot i així calen prèviament la reflexió i l'acompanyament d'un professional de referència en l'elaboració i expressió dels fets i de la seva significació per l'alumne i per les altres persones implicades.

ACTUACIONS EDUCATIVES Mesures de convivència i disciplinàries en %	Molt poc efectives	Poc efectives	TOTALS baixa efectivitat	Bastant efectives	Molt efectives	TOTALS efectives	No Resposta
1. Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte	30	28	58	25	8	33	9
2. Reflexió en un espai específic del centre	6	23	29	33	30	63	8
3. Canvi de classe amb uns acords de treball	16	14	30	20	11	31	39
4. Reparació d'allò malmès	6	14	20	23	30	53	27
5. Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne	5	11	16	22	12	34	50
6. Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família	5	16	21	17	14	21	58
7. Intervenció d'un programa de mediació	6	5	11	11	16	27	62
8. Procés d'expedient disciplinari	25	17	42	5	8	13	45

Graella 43: Dades d'actuacions educatives, mesures de convivència en percentatges

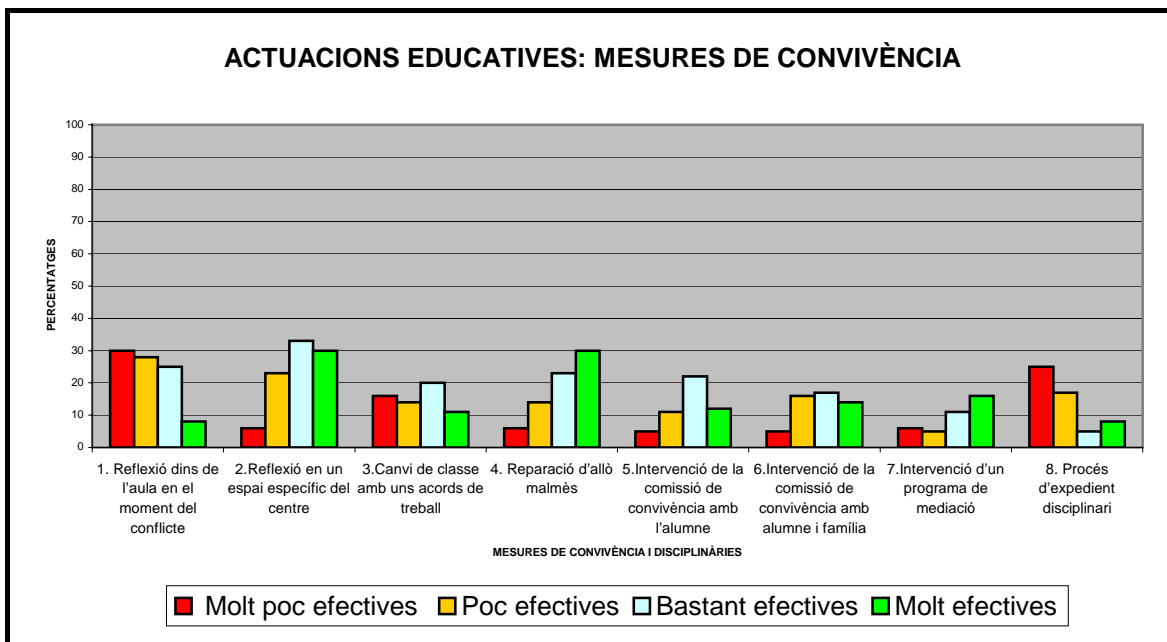
DADES COMPARATIVES DELS PERCENTATGES TOTALS: ACTUACIONS EDUCATIVES-MESURES DE CONVIVÈNCIA I DISCIPLINÀRIES

Total Mostra : N = 69

Dades en percentatge %	No efectives (molt poc o poc efectives)	Efectives (bastant o molt efectives)
Puntuació Mitjana:	26,12 %	34,37% %
Dispersió de freqüències	(11%- 58%)	(13% - 63%)

Graella 44. Dades comparatives, mesures de convivència

GRÀFIC 11: DADES D'ACTUACIONS EDUCATIVES: MESURES DE CONVIVÈNCIA



4. ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Les actuacions d'assessorament psicopedagògic que han estat considerades **molt efectives** o **bastant efectives** perquè han suposat una millora en la comprensió de les necessitats de l'alumnat i un suport en l'organització dels recursos existents per la resposta educativa o educativa/terapèutica de l'alumnat al qual es refereix l'estudi, són les següents:

La coordinació de l'EAP amb els serveis de salut mental que intervenen amb l'alumne i la família: CSMIJ, Hospital d'Adolescents. segons el 32 % i 29 % dels professionals consultats, la consideren molt o bastant efectiva, així com el fet de seguir un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos ha estat considerat pel 31% i 29% .

El treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals ha estat considerat pel 29 % i 23%. Tanmateix la coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques és considerat pel 26% i 23%.

La realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família, és considerada pel 25% i 31% dels professionals consultats respectivament. En tant que un 20% dels professionals la consideren poc efectiva.

L'avaluació psicopedagògica que recull el diagnòstic clínic pertinent és considerada pel 23% i 26% dels professionals consultats respectivament.

Donar suport al tutor-a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre i família ha estat considerat pel 23% i 25%.

La col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i acords del pla d'actuació per l'alumne és considerada pel 23% i 22% dels professionals.

Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família és considerada pel 22% i 26%. En tant que un 25% dels professionals la consideren poc efectiva.

La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu. és considerada molt o bastant efectiva pel 20% i 37% dels professionals consultats respectivament. En tant que un 22% la consideren poc efectiva.

La col·laboració del professional de l'EAP amb els especialistes d'atenció a la diversitat MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització és considerada pel 20% i 29% dels professionals consultats respectivament.

La col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars així com la col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització són considerades pel 20% i 22% dels professionals consultats respectivament. Tanmateix un 23% i 17% dels professionals les consideren poc efectives.

La realització d'entrevistes d'orientació amb l'alumne és considerada pel 19% i 25% dels professionals consultats respectivament.

La coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents. pel 20 i 19% dels professionals.

Coordinació de l'EAP amb els serveis socials o específics que intervenen com EAIA. és considerada pel 19% i 25% dels professionals consultats.

Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervenen és considerada molt o bastant efectiva pel 13 % i 20% .

Cal destacar que dels 17 ítem que recullen les actuacions d'assessorament psicopedagògic 15 són considerades significativament efectives ja que la suma dels valors bastant efectives i molt efectives de passa 40% el de les respostes, en tant que 2 ítems no arriben a aquest percentatge.

Alhora que cap de les actuacions psicopedagògiques valorades ha estat considerada significativament com **molt poc o poc efectiva** ja que la suma d'aquest valors no arriba en cap ítem al percentatge assenyalat del 40%, tot i així destaquem els que s'han considerat de baixa efectivitat :

Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família és considerada pel 22% i 26%. En tant que un 25% dels professionals la consideren poc efectiva.

Seguir un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos, és considerat pel 9% i 10% . En canvi el 60% dels professionals la considera com molt o bastant efectiva.

L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent, ítem considerat molt poc efectiu pel 7% i 16% dels professionals que han respost el qüestionari.

Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals ítem considerat pel 7% i 19% dels professionals, ítem que ha estat considerat per 52% dels professionals com molt o bastant efectiu.

Realització d'entrevistes d'orientació alumne ítem considerat pel 7% i 18%, que ha estat però considerat per 44% dels professionals com molt o bastant efectiu.

Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família és considerada pel 4% i 25%. En tant que un 48% dels professionals la consideren poc efectiva a tal efecte.

Cal tenir present per la reflexió que hi ha 10 ítems que no han obtingut resposta per més del 30% dels professionals, fet que indica que algunes actuacions (tot i que en els casos realitzats es valoren efectives) no s'han realitzat amb l'alumnat de l'estudi i això en si mateix, és un element d'anàlisi, d'entre aquestes actuacions destaquem les següents:

- Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin (65%)
- Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,... (42%)
- Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques (41%)

- Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització (39%)

Aquests resultats ens fan pensar que hi ha un ventall d'alumnes entorn al 9% amb NEEATPC pels quals les diferents actuacions d'assessorament psicopedagògic resulten molt poc efectives i entre un 10% i 20% d'aquest alumnat pels que les actuacions psicopedagògiques descrites són considerades poc efectives.

De manera que entre el 40% i 60% de les actuacions psicopedagògiques realitzades són considerades bastant o molt efectives, és a dir que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumnat o una més ajustada organització dels recursos existents per la resposta educativa i terapèutica.

ALGUNES CONSIDERACIONS ENTORNS A LES ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Tenint presents les dades anteriors, en l'apartat de propostes d'intervenció descriurem algunes propostes de millora en relació als ítems identificats com actuacions d'assessorament psicopedagògic amb baixa efectivitat la franja del 2% al 29% entre d'altres:

- Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família
- Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professorat i d'altres professionals
- Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família.
- Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars

Tanmateix es continuaran desenvolupant i millorant algunes de les actuacions que han estat considerades com efectives, entre d'altres les següents :

- **Seguir** el procediment acordat amb el centre per la detecció de casos.
- Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals
- **L'avaluació psicopedagògica** recollirà el diagnòstic clínic pertinent i facilitarà la comprensió de les necessitats de l'alumne i la col·laboració amb la família.
 - La informació i valoració que aportí l'EAP al centre s'haurà de poder introduir en el treball educatiu.
 - Quan segons l'avaluació psicopedagògica realitzada es detecti necessitats educatives específiques es proposarà la conveniència de facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent.
 - Quan segons l'avaluació psicopedagògica realitzada es detecti necessitats educatives específiques es proposarà la conveniència d'assessorament terapèutic al professorat
- **Realització d'entrevistes** d'orientació i seguiment amb la família
- **Realització d'entrevistes** d'orientació alumne.
- **Donar suport al tutor-a** i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos del centre i la família
- **Col·laboració amb l'equip docent** en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització.

- **Col·laboració amb el MEE/PT/PPS** en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.
- **Col·laboració amb l'equip directiu** en les propostes i acords del Pla d'actuació per l'alumne.
- **Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental** que intervinguin, per seguiment del cas i quan es consideri la necessitat de valoració per:
 - Derivacions a serveis més especialitzats: Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'Aguts, Unitat de Subaguts, altres.
 - Mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències.
 - Facilitar diagnòstic psicològic- psiquiàtric per l'alumne.
- **Coordinació de tots els serveis** que intervenen amb l'alumne per a prendre mesures específiques.

4. ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN PERCENTATGES %	Molt poc efectives	Poc efectives	TOTALS			TOTALS efectives	No respostes
			Baixa efectivitat	Bastant efectives	Molt efectives		
1. Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos	9	10	19	29	31	60	21
2. L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent	7	16	23	26	23	49	28
3. Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família	4	25	29	26	23	49	22
4. La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.	3	22	25	37	20	57	17
5. Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals	7	19	26	23	29	52	22
6. Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família	6	20	26	31	25	56	18
7. Realització d'entrevistes d'orientació alumne.	7	18	25	25	19	44	31
8. Donar suport al tutor-a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre-família	4	18	22	25	23	48	30
9. Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars	1	23	24	22	20	42	34
10. Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització.	4	17	21	20	20	40	39
11. Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.	3	15	18	29	20	49	33
12. Col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i acords del Pla d'actuació per l'alumne	6	12	18	22	23	45	37
13. Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin	1	1	2	20	13	33	65
14. Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...	4	15	19	19	20	39	42
15. Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...	6	10	16	29	32	61	23
16. Coordinació de l'EAP amb els serveis socials o específics que intervinguin EAIA,...	3	15	18	25	19	44	38
17. Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques	4	6	10	23	26	49	41

Graella 45: Dades d'actuacions d'assessorament psicopedagògic en percentatges

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EDUCATIVES	% DE RESPOSTES NO REBUDES	% D'EFFECTIVITAT EN LES RESPOSTES REBUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin 	65 %	33 %
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,... 	42 %	39 %
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques 	41%	49 %
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització. 	39 %	40 %

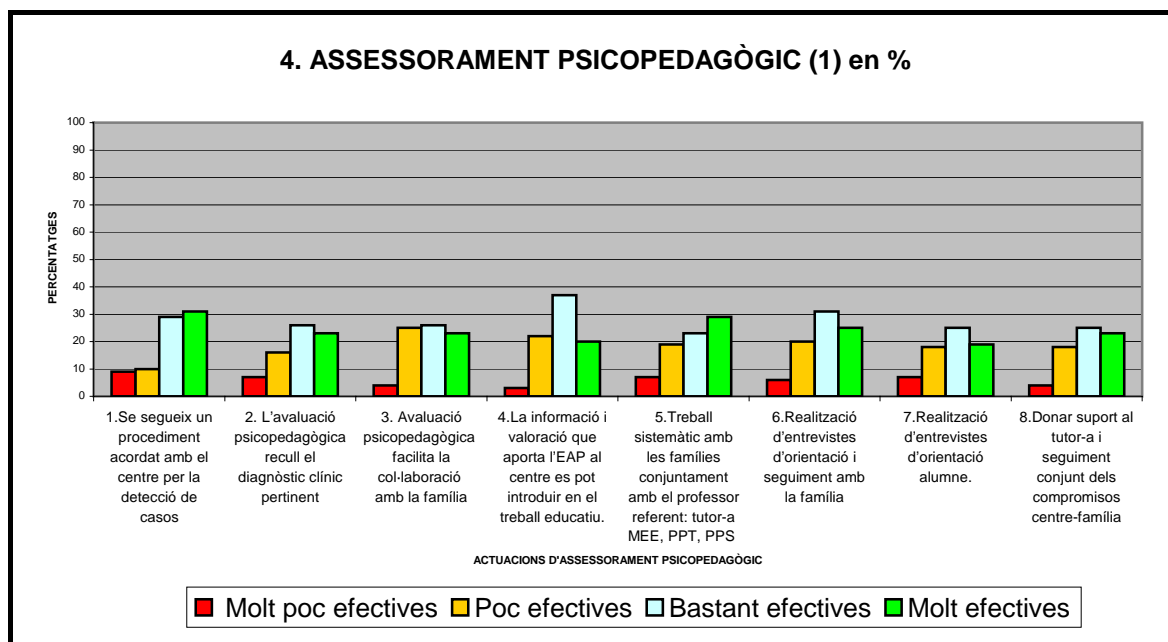
Graella 46: Dades d' actuacions d'assessorament psicopedagògic: respostes rebudes

DADES COMPARATIVES DELS PERCENTATGES TOTALS: ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC. Total Mostra : N = 69

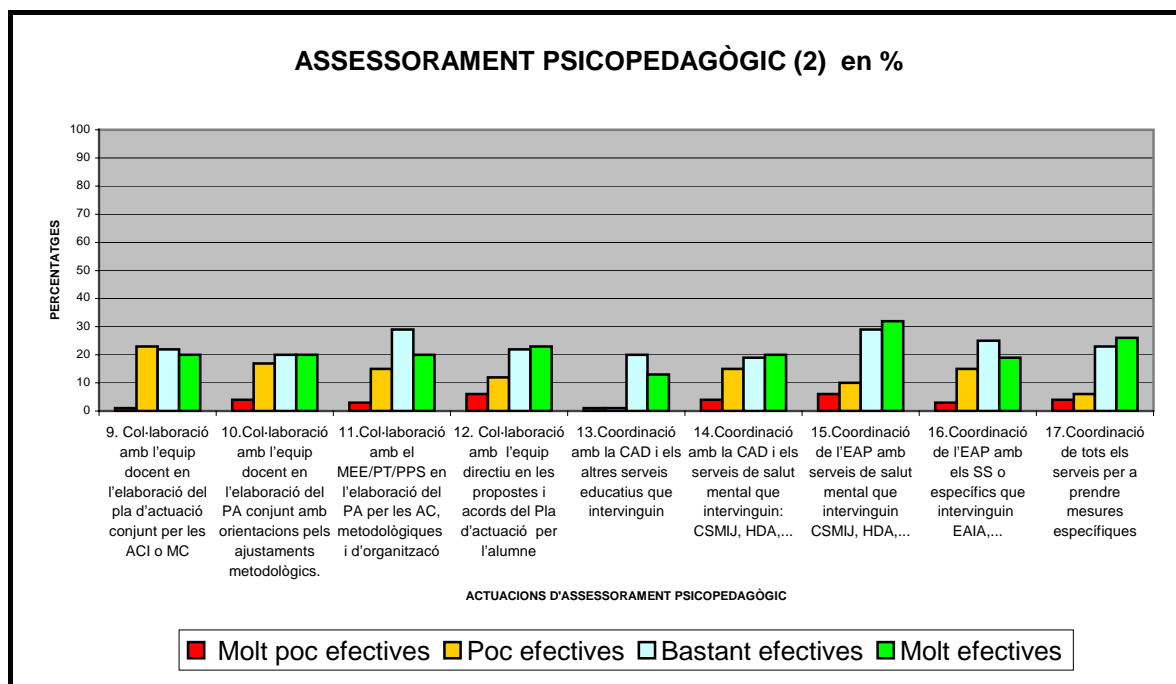
Dades en percentatge %	Baixa efectivitat (molt poc o poc efectives)	Efectives (bastant o molt efectives)
Puntuació Mitjana:	20,05 %	48,05 %
Dispersió de freqüències	(2%- 29%)	(33% - 61%)

Graella 47: Dades comparatives d'actuacions d'assessorament

GRÀFIC 12: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1



GRÀFIC 13: DADES D'ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-2



5. INTERVENCIONS DE SERVEIS DE SALUT MENTAL

Les intervencions dels serveis de salut que han resultat considerades **molt efectives** o **bastant efectives** per la prevenció i millora de l'alumnat al que es refereix l'estudi segons els professionals consultats, són les següents:

Les mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències són considerades pel 26% i 9%. Cal destacar que aquesta intervenció no ha estat considerada en cap cas poc efectiva.

Segueixen les derivacions a serveis més especialitzats: Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'Aguts, Unitat de Subaguts, altres, considerades pel 25% i 25%.

Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent ha estat considerada pel 25% i 20% dels professionals consultats.

El diagnòstic psicològic o psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne es considera pel 22% i 25%. En tant que l'11% i el 25 % dels professionals ho consideren molt poc o poc efectiu respectivament.

El tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori ha estat considerat pel 22% i 22%. respectivament dels professionals consultats.

L'assessorament terapèutic al professorat ha estat considerat molt efectiu i bastant efectiu pel 20% i 30%. respectivament dels professionals consultats.

El tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans) ha estat considerat pel 17% i 17% .

Els Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic, aquesta intervenció apareix com molt o bastant efectiva en el 14 % i 8% respectivament dels professionals consultats, tanmateix és considerada molt poc o poc efectiva pel 6% i el 8% dels professionals.

Les intervencions dels serveis de salut que han resultat considerades **molt poc efectives** i **poc efectives** per la prevenció i millora de l'alumnat al que es refereix l'estudi en l'alumnat concret del que s'ha respost el qüestionari són les següents:

El tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular segons el 37% i 20%. Cal destacar que només en un cas ha estat considerada bastant o molt efectiva la intervenció a la que es refereix aquest ítem.

Seguida del tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori considerat pel 14% i 20% dels professionals.

Els ítems que han obtingut un més baix nombre de respostes, entre parèntesi s'indica el percentatge de no respostes, són els següents:

- Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic (63%)

- Mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències (54%)
- Tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans) (41%)
- Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular (41%)

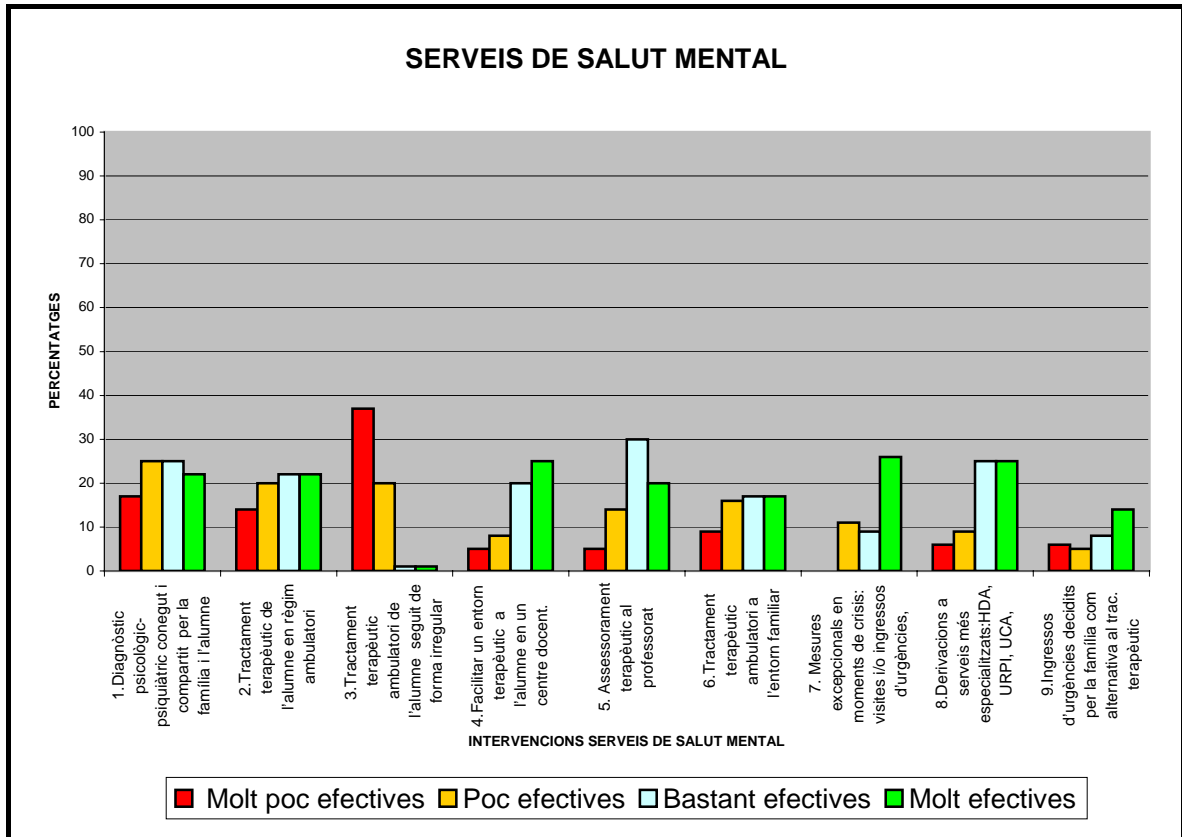
Considerem que d'aquestes actuacions de l'àmbit dels serveis de salut són mesures excepcionals en moments de crisi i com serveis específics no són requerits per la majoria de l'alumnat estudiat o bé arriba poca informació dels serveis als centres, tanmateix respecte al tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar o bé del tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular, sovint la família no informa per les vivències contradictòries que aquestes actuacions els desvetllen.

Volem destacar especialment que facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent ha estat considerada una mesura molt i bastant efectiva (55%) la qual cosa ens marca aquesta tendència i per tant la necessitat d'avançar en el treball educatiu/terapèutic en les escoles on hi ha escolaritzat alumnat amb NEEATPC, el que suposa un repte de col·laboració en la praxis, apropant i conjugant les intervencions interdisciplinars (educatives/ terapèutiques) en un **entorn educatiu**, especialment en el marc de l'escolaritat en les etapes obligatòries de primària i secundària, considerades un dret i un deure per alumnes i famílies

5. SERVEIS DE SALUT MENTAL EN PERCENTATGE %	Molt poc efectives	Poc efectives	TOTAL Baixa Efectivitat	Bastant efectives	Molt efectives	TOTAL Efectives	No respostes
1. Diagnòstic psicològic- psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne	17	25	42	25	22	47	11
2. Tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori	14	20	34	22	22	44	22
3. Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular	37	20	57	1	1	2	41
4. Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent.	5	8	13	20	25	55	32
5. Assessorament terapèutic al professorat	5	14	19	30	20	50	31
6. Tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans)	9	16	25	17	17	34	41
7. Mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències,	0	11	11	9	26	35	54
8. Derivacions a serveis més especialitzats: Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA, altres.	6	9	15	25	25	50	35
9. Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic	6	5	11	8	14	26	63

Graella 48: Dades d'intervencions dels serveis de salut mental

Gràfic 14: intervencions dels serveis de salut mental



D'ALTRES IDEES I/O SUGGERIMENTS

En aquest apartat es recullen algunes idees i suggeriments que els professionals han aportat en respondre el qüestionari, fem un resum agrupant els comentaris en tres blocs: Aclariments respecte el cas sobre el que es respon el qüestionari, el qüestionari i d'altres consideracions més generals.

No es quantifiquen perquè, no s'han recollit explícitament la resta de les aportacions verbals que s'han realitzat en les diferents presentacions dels qüestionaris, tot i així tots els comentaris i suggeriments verbals i escrits s'han tingut present tant en les reflexions com en les propostes de millora d'altres consideracions.

Aclariments respecte el cas sobre el que es respon el qüestionari:

- La singularitat del cas sobre el que es respon el qüestionari, pot fer entendre algunes de les respostes que poden ser contradictòries. D'alguns dels que "no s'ha fet" es pot entendre que s'han convertit en factors de "desprotecció".
- Responc sobre un cas greu de trastorn mental, amb un context familiar molt patològic. Seguit amb molta preocupació per part del CSMIJ des de l'inici. Pel que sigui, el centre ha assumit molt més que en altres casos. Per què? De fet, el currículum ha estat i ha de ser l'ordinari.
- En el cas, la família no accepta cap tipus de derivació als serveis de Salut Mental.

- La família d'aquest alumne ha mostrat fins ara dificultats per acceptar un tractament farmacològic.
- En aquest cas un curs escolaritzat en CEE no hi havia acord en el diagnòstic entre la família, l'escola i altres institucions.
- Cal deixar constància la manca de recursos ajustats (tant de Sanitat com d'Educació) a les NEE d'aquest alumne en el moment necessari ha incidit desfavorablement en la seva evolució.. aquesta manca de recursos, el centre no compta amb el vetllador-educador auxiliar demanat i ja fa més d'un any que està en llista d'espera per tractament terapèutic a l'Hospital de referència, està incidint negativament en la seva evolució.
- En aquest cas el canvi de centre per poder facilitar a l'alumne un canvi de dinàmica de grup, va ser com una nova oportunitat.

Consideracions al voltant del qüestionari:

- M'ha agradat el qüestionari, m'ha fet reflexionar sobre moltes coses. Encara que també m'ha fet adonar que en l'àmbit educatiu i, sobretot quan es tracta d'alumnes amb NEE de tipus afectiu/emocional, les actuacions depenen molt encara de les actituds personals(i també afectives!) dels professionals que hi ha al darrera, no tant d'intervencions concretes que es puguin generalitzar.
- No m'agrada el tipus de qüestionari. Format recarregat, pensar potser els ítems d'un altre forma, saber el que es vol validar.
- Després de contestar, m'adono de moltes mancances en la intervenció. Només això crec que ja és positiu.

Altres consideracions, alguns professionals fan referència a:

- Les necessitats de formació d'aquests temes en els centres i els EAP.
- La consideració de les actuals relacions de col·laboració / intervenció EAP/IES.
- Les actuacions reals i formals sobre les que s'ha contestat el qüestionari, cal diferenciar entre la formalitat d'equip docent/directiu i tutor i la seva pràctica real al centre, per la qual cosa en professional considera que hi ha molt que dir.
- La necessitat d'intervenció de l'EAP en tot el procés d'escolarització i seguiment.
- Algun professional també demana més hores d'atenció de l'EAP en el centre.

ESTUDI DE CASOS



“Avui no vull tornar a casa, ahir el meu pare em va agafar pel cap i em va tirar al terra,... em diuen que em portaran a un centre,...estic sol, a vegades no em puc controlar, no se que em passa, tinc por...” (Pol, 13 anys)

“Jo sóc un noi normal, només que a vegades em poso nerviós!” (Pau, 15 anys)

5 ANÀLISI DE LA PRÀCTICA: ESTUDI DE CASOS

5.1 Introducció

L'estudi de casos que és planteja en aquest treball és fa en el marc d'un projecte d'estudi que pretén analitzar la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic per un costat en relació a la llum de les aportacions teòriques treballades, les observacions, les entrevistes i la documentació revisada i per l'altre de les dades quantitatives recollides amb el qüestionari elaborat com una eina específica per a la present recerca.

Ens ha interessat estudiar els casos des de una perspectiva longitudinal, conèixer i reflexionar cadascun dels dos casos en si mateix, per la seva particularitat i complexitat. Pensem que la descripció i anàlisi de la seqüència d'esdeveniments en el context escolar i dels serveis pot ser una eina útil per l'anàlisi de la pràctica d'assessorament psicopedagògic i de la pràctica educativa amb alumnat de perfil personals i socioafectiu semblant.

Entenem, que la funció d'aquest estudi de casos, és la particularització, no la generalització, com afirma Stake ¹⁰⁸(1999) és a dir la comprensió del cas fent èmfasi en la seva interpretació.

Per poder comprendre els dos casos que presentem els hem analitzat a partir de les aportacions teòriques elaborades, sintetitzades i descrites en les idees pont, tant els aspectes relatius a les condicions personals i a les característiques dels entorns escolars i sociofamiliars considerats de risc i /o protectors, com de les practiques educatives, d'assessorament psicopedagògic i la intervenció dels serveis de salut mental recollits en el qüestionari elaborat a tal efecte.

Hem reflexionat, no tant sobre l'evolució personal i familiar del cas, sinó com en les diferents situacions s'enfronten i aborden la tensió i els problemes, i de quina manera l'escola i els serveis educatius: l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica – EAP, poden incidir en l'aprenentatge de capacitats i estratègies per a què l'abordatge i resolució dels problemes sigui educativa, és a dir ajudi a l'alumne a desenvolupar-se personalment.

Hem identificat algunes condicions específiques observades i la possible relació causal amb alguns efectes problemàtics per descriure, posteriorment, quines condicions han estat protectores i quines han pogut constituir factors de més risc o vulnerabilitat, en el cas del dos alumnes estudiats.

Amb l'objectiu de conèixer i reflexionar el cas en si mateix, per la seva particularitat i complexitat, pensem que l'observació, descripció i anàlisi de la seqüència d'esdeveniments en el context escolar i dels serveis ha estat una eina útil per l'anàlisi de la pràctica d'assessorament psicopedagògic i de la pràctica educativa. Sense pretendre arribar a generalitzacions teòriques, no obstant aquest estudi ens ha permès aprofundir i

¹⁰⁸ "Investigación con estudio de casos", Stake, R.E. (1999) Madrid Ed. Morata

fer-nos més significatives algunes de les eines conceptuals – idees pont que hem descrit i relacionat en la primera part d'aquest treball.

Per a estructurar les observacions, les entrevistes i la revisió de documentació educativa i d'assessorament ens hem plantejat unes preguntes temàtiques. Aquestes preguntes han anat variant en el decurs de l'elaboració dels casos (com així ha passat en el cas A) han facilitat la identificació de temes i ens han aportat comprensió, i posteriorment les hem pogut reformular com afirmacions o generalitzacions menors.

Volem destacar especialment, que els estudis qualitius de casos tenen detractors per la seva subjectivitat i pels riscos ètics consubstancials. Assumim per tant en aquest estudi de casos la seva dimensió subjectiva entenent que no és un error a eliminar sinó un element essencial per la seva comprensió, el que s'anomena comprensió empàtica.

En la redacció dels casos s'ha triat la forma narrativa cronològica de manera que la seva lectura ens apropi a la complexitat dels casos i aquests siguin útils com experiència indirecta, com a marc de reflexió teòric/pràctica compartida, i ens aportin elements per:

- Estudiar les tendències dels casos a partir de les dades observades i dels qüestionaris.
- Descriure alguns elements per la millora de la pràctica dels professionals i criteris per la seva intervenció.

A continuació es presenten els dos casos estudiats com A i B; al cas A l'hem anomenat Pol, i el cas B que hem anomenat Pau, noms que no corresponen als noms reals dels alumnes.

5.2 Cas Pol

L'ESCOLA, ESPAI D'ACOLLIDA I CONTRADICCIONS

“Avui no vull tornar a casa, ahir el meu pare em va agafar pel cap i em va tirar al terra,... em diuen que em portaran a un centre,... estic sol, a vegades no em puc controlar, no se que em passa, tinc por...” (Pol 13 anys)

El projecte en el que s'emmarca aquest anàlisi de cas va començar amb aquests paraules del noi que hem anomenat Pol i amb els sentiments d'impotència i responsabilitat que va desvetllar en els professionals que l'ateníem en aquell moment. Les actuacions dels diferents serveis tot i necessàries, hores d'ara, no podem afirmar hagin tingut uns resultats protectors, o si? O bé, l'han abocat al noi a un seguit de vivències per les que no estava preparat i que l'han encaminat a creuar un llindar, un llindar de difícil retorn. Potser ha hagut de saltar al buit de la seva existència, un salt sense paraigudes. Pensem plegats!

L'estudi del cas proposat pretén comprendre l'evolució educativa d'un alumne que per les seves necessitats educatives específiques associades a trastorn de la personalitat i la conducta ha seguit el seu procés educatiu en centres ordinaris durant les etapes d'infantil i primària fins que abans de finalitzar aquesta etapa i després de rebre diversos suports educatius personalitzats, no va poder continuar en un centre ordinari per que requeria suports més específics i va ser escolaritzat en un centre d'educació especial (CEE) on ha assistit regularment fins enguany curs 2003/2004 en que la seva assistència ha estat intermitent per diversos ingressos a unitats de crisi d'adolescents UCA.

En les actuals circumstàncies des de maig 2004, no pot assistir al CEE per la seva manca de control d'impulsos i agressivitat física per les quals el CSMIJ ha signat la baixa mèdica i el CEE ha demanat a la família que el noi no assisteixi en aquestes condicions. Durant les vacances no ens consta cap incident a ressaltar, hores d'ara, podem afegir que al setembre de 2004, el noi ha tornat al centre educatiu, tot i que resta a l'espera d'ingressar en un centre DGAI, assisteix amb una actitud força correcta i se'l veu més contingut i col·laborador...

Per poder comprendre el cas que presentem l'hem analitzat a la llum de les aportacions teòriques elaborades i sintetitzades en les *idees pont*. Hem reflexionat sobre com en les diferents situacions escolars i familiars s'enfronten i aborden la tensió i els problemes i de quina manera l'escola i els serveis educatius l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica –EAP, han pogut incidir en el seu procés l'aprenentatge i protecció ajudant en aquest cas a la subsistència i el desenvolupament personal en situacions socioafectives i de salut mental complexes.

5.2.1 Propòsit i mètode d'estudi

La intenció de que el treball d'aquest cas ens apropi a la comprensió més precisa de la seva particularitat i a partir d'aquesta particularitat poder identificar alguns aspectes significatius d'allò que podem aprendre els professionals per la millora de la nostra pràctica d'assessorament psicopedagògic i educativa, hem reflexionat entorn a les següents qüestions:

- Quines condicions han estat protectores i quines han pogut constituir factors de més risc o vulnerabilitat?
- La vivència dels maltractaments és l'aprenentatge de l'agressivitat?
- Quan la família no és un nucli protector, poden els serveis desenvolupar la protecció, fer de paracaigudes?
- En quines condicions s'ha pogut donar al llarg del seu itinerari escolar?
- Quin itinerari educatiu i/o projecte vital podem ajudar-lo a construir?

Aquestes preguntes, que anomenem "hipòtesis informals" o hipòtesis febles constitueixen el fil conductor, entorn al nen del que recollim les informacions, per l'organització i reflexió sobre totes de les dades recollides del cas. Per tant no són preguntes per respondrem directament com un qüestionari sinó que hem procurat que és fessin paleses o que més aviat impregnassin la pròpia anàlisi i síntesi del cas i alhora siguin útils al lector com referents per la seva pròpia reflexió.

Per l'estudi d'aquest cas s'han realitzat les següents actuacions

- L'anàlisi de les anotacions de observacions directes en el context escolar del CEE.
- Anàlisi d'alguns dels treballs escolars realitzats per A al CEE.
- Anàlisi de la documentació educativa de A: dictàmens, informes escolars, recull de les reunions realitzades amb l'equip educatiu i terapèutic els cursos 2002/03 i 2003/04 en el CEE.
- Recull de les entrevistes realitzades amb la família pels diferents professionals de l'EAP.
- Recull de les reunions realitzades pels diferents professionals de l'EAP amb els serveis de Salut Mental, l'Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència EAIA i els serveis socials, que han intervingut i intervenen amb A
- Valoració quantitativa i qualitativa del qüestionari contestat per professionals que han atès en Pol els últims cursos, i de les entrevistes mantingudes amb els següents professionals:
 - Mestra tutora de l'escola ordinària
 - Mestres d'educació especials del centre on va realitzar fins 6è de primària
 - Psicòloga que l'atén al CEE
 - Professionals de l'EAP de primària i del CEE

Hem descrit algunes de les actuacions educatives, i d'assessorament psicopedagògic així com la situació sociofamiliar en tot el procés educatiu del noi fins al mes d'abril de 2004 moment en què, per la greu dificultats de control i conductes d'agressió a l'escola, el centre considera que no pot garantir la seguretat física dels professionals docents i el

CSMIJ considera la seva situació susceptible de baixa mèdica, moments en que l'EAlA entoma el cas i es posen en marxa els procediments establerts per l'ingrés del noi en un centre de la DGAIA.

Descripció del cas i dels contextos: una mica d'història

En Pol és un noi, nascut 13 de juliol de 1989, el primer dels 3 fills de la mare amb la parella actual, la mare d'una relació anterior té una filla de 19 anys que no viu a casa. En la seva vida hi és present una història de maltractaments familiars i vivències difícils en la figura de la mare per part del seu pare i de l'anterior parella,...

En Pol viu en una població de Barcelona amb els pares i els germans un nen i una nena que tenen 12 i 7 anys respectivament. La germana gran va rebre tractament psicològic, fa uns anys va marxar de casa per problemes de convivència especialment amb la parella de la mare i pare d'en Pol.

Tal com s'ha dit en Pol va assistir a un centre ordinari de la seva població durant l'etapa d'educació infantil i primer curs de primària, posteriorment va canviar de centre dins la mateixa població, per cursar de 2on a 6è de primària, moment en que l'EAP orienta la seva escolarització en un CEE amb unitat educativa terapèutica.

L'escolarització ordinària

Durant el curs 1995/96 el nen inicia segon curs de cicle inicial primària amb 7 anys en un segon CEIP, al que segons les entrevistes i la documentació consultada, va arribar molt descontrolat, des de l'inici va mostrar un comportament molt inquiet amb algunes situacions de descontrol i freqüents baralles amb els companys" però poc a poc "es va anar calmant."

En aquells moments demanava constantment l'atenció. **Es relacionava amb els companys amb contínues baralles i crits mostrant molt poca tolerància** en les relacions amb els altres en contrast i alhora el seu comportament era molt infantil sovint plorava com un nen petit, o simulava que estava nerviós. **Davant les dificultats apareixia el descontrol personal.**

En aquell context va tenir lloc un incident **d'agressió física del nen a la mestra**, després d'aquest conflicte amb la mestra *[es va posar a donar cops de peu a la porta, la mestra per aturar-lo el va agafar pel braç i ell li va pegar al braç; després de parlar-ho va poder reconèixer a la classe que havia cridat però no va poder o voler reconèixer que havia pegat a la professora]* quan aquesta el va portar fora de la classe, el nen es va mostrar encara més exigent i enfadat amb ella.

Posteriorment a aquest incident el pare i la mare van anar a parlar a l'escola i a casa el van castigar, però segons la mestra tutora, a conseqüència d'aquesta situació a la classe va empitjorar, es va descontrolar encara més, a l'hora d'acceptar les indicacions de la mestra, mostrava més agressivitat verbal i física envers els companys.

Quan les baralles es produïen a l'escola segons en Pol, sempre començaven els altres, els mestres observaven poca consciència de la seva responsabilitat en les agressions.

Durant les activitats d'aprenentatge s'aturava sovint dient "no ho se" ... "no em surt" podia estar aturat durant bastant temps, sense fer la feina ni demanar ajut, però quan se l'ajudava podia vèncer les dificultats i realitzar la tasca, per tant va requerir i rebre el

suport del mestre d'educació especial i l'alumne va començar a assistir a l'aula d'educació especial on rebia ajudes per resoldre les tasques de forma individualitzada.

Al mateix temps, la influència de la seva situació a casa modulava especialment el seu estat d'ànim i actitud, la mare treballava a casa, al pare el veia només els diumenges i podien fer algunes activitats junts, com anar a comprar i canviar segells, d'altres estava castigat a la seva habitació. El nen explicava a l'escola les contínues baralles a casa amb el germà.

A l'escola davant les contínues sortides de classe es va veure necessari realitzar pactes de treball seleccionant les activitats i actituds que podia fer i mantenir.

Per demanda de l'escola l'EAP realitza entrevistes amb la mare, l'orienta al Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) de la població i a la realització d'activitats extraescolars pel noi.

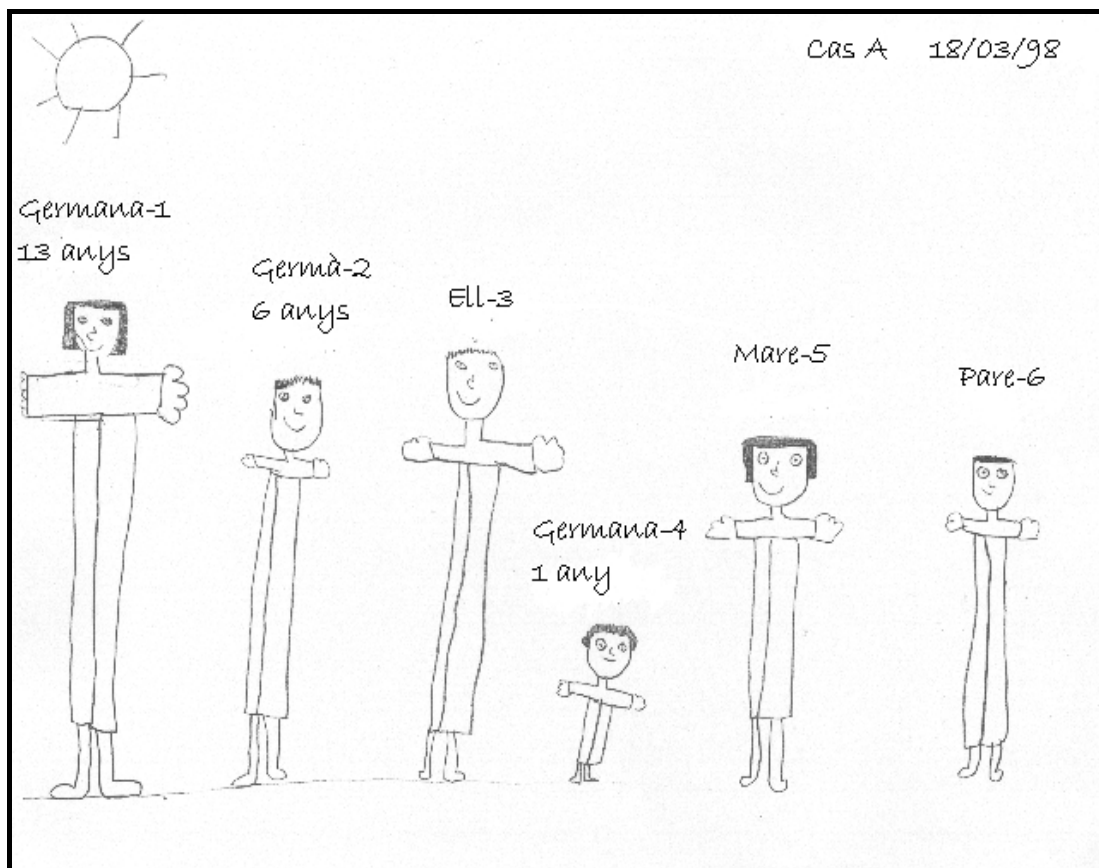
Mestres tant, en petit grup va continuar assistint a l'aula d'educació especial, Pol estava més tranquil i els companys l'acceptaven més: "millora la relació amb els companys, funciona millor a nivell de petit grup." segons el mestre d'educació especial i la professional de l'EAP.

Avaluació psicopedagògica

Quan el nen té 8 anys l'EAP realitza observacions individuals que durant un temps es fan de forma intensiva un cop a la setmana per dur a terme l'avaluació psicopedagògica de la que es destaca :

Alumne centrat en les seves vivències insatisfactòries i negatives respecte al que necessita i creu que no li donen per la qual cosa "està rabiós amb els altres "...nen molt dependent amb molta necessitat d'afecte que demana atenció de forma inadequada i les respostes que rep no li resulten satisfactòries.

Poca capacitat d'espera,..."qualsevol cosa li pot suposar una frustració... es desorganitza amb molta facilitat". "No pot pensar adientment i actua... "quan parla d'experiències insatisfactòries entra en fantasies molt destructives ...dificultats de fer un contacte adient en aquests moments"...



II-il·lustració 1: Dibuix de la família. Cas Pol

A la il·lustració 1 es pot observar el dibuix que va realitzar de la seva família, segons la documentació de l'EAP analitzada "no s'observa una situació familiar acollidora, l'alumne està al costat de la germana petita, que està al costat de la mare. Pares llunyans, necessita a la mare però aquesta no està propera. Competència amb els germans."

En aquesta es descriuen els següents aspectes significatius:

Molta diferència entre la percepció de la imatge masculina i femenina ... la figura masculina idealitzada i omnipotent, la figura femenina molt menyspreada i llunyana. Tot gira al voltant de que li donin coses, ell ho considera com una manera de rebre afecte.

"Estructura de personalitat molt rígida"

"Es considera que per les seves capacitats cognitives en Pol podria assolir els aprenentatges millor del que mostren els resultats reals, però hi ha aspectes emocionals que interfereixen significativament, en aquest procés".

Viu la situació familiar com no acollidora, "entra en competència amb el germà i té la vivència de que la germana li ha ocupat el lloc de més petit" el noi "Mostra necessitat de la mare i alhora té una imatge de la dona com molt llunyana i desvaloritzadora, necessita més afecte i seguretat.

Problemes destacats de límits a casa; Mare menyspreada per part del pare i dels nens i pare autoritari que no s'implica; El pare manifesta dificultats d'horari per assistir a les entrevistes escolars, la mare el disculpa per la feina.

Propostes educatives

D'aquesta avaluació psicopedagògica es deriven orientacions al centre per treballar amb l'alumne amb propostes per:

Treballar l'autocontrol i equilibri emocional afavorint situacions més contenidores i acollidores.

Ajudar-lo a pensar i potenciar que expressi les seves vivències de manera ordenada

Desenvolupar la capacitat d'espera per poder compartir l'atenció del professor en activitats compartides amb els companys

Ajudar-li a enfrontar-se a les dificultats sense que ho visqui com una incapacitat seva

Millorar la autoimatge fent-li veure el que "si és capaç de fer" ...

Reflexionar sobre les conseqüències de determinades conductes

Pactes concrets tutora –nen que es valoren setmanalment amb l'EAP

Al centre es prioritzen els objectius i suports per l'alumne. En aquesta situació podia fer algunes de les tasques proposades fins i tot "...a vegades es mostrava molt col·laborador". Va iniciar la lectoescriptura a 2on de Cicle Inicial. "Pot escriure textos bastant coherents però quasi no utilitza connectors" "Comprensió verbal adient però li costa verbalitzar les idees"

D'altra banda tot i les recomanacions inicials l'alumne no va assistir al CSMIJ perquè els pares no ho van acceptar.

Progressivament la situació empitjorà i es va fer molt difícil a l'escola, on es produïen un seguit d'incidències com escapar-se de classe o desbordar molt qualsevol situació educativa per què li fessin cas.

Participació dels pares

En situació descrita l'escola intenta parlar amb els pares, en diverses ocasions, a fi de que coneguin l'evolució del seu fill i col·laborin per millorar-la, s'insisteix en la necessitat de la participació de pare i mare per tant es convoca als pares per parlar del nen, L'escola els convoca per carta certificada per a què assisteixin els dos a una reunió amb la tutora, la mestra de suport, el mestre d'educació especial i l'EAP. Reunió a la qual finalment assisteix només la mare, que excusa el pare informant de que en dos o tres mesos no podrà assistir a cap entrevista escolar per motius de feina.

La mare explica que en Pol "a casa sembla que està una mica més tranquil però que de sobta no es pot aguantar i fa tonteries, crits,... amb el germà continuen les baralles, a la germana li desfà l'habitació i es peguen,...ell va fent sempre alguna cosa per rebre una resposta, un càstig...no accepta un no,...la forma de relacionar-se a casa és "xinjar" i buscar baralla, a la mare la "sacan de quicio" fins que no pega i castiga a tots dos germans" en Pol no reacciona,.. "al meu marit li fan cas perquè es posa fort, estan acostumats a la força, jo sola no puc"...

La mare està d'acord en que vagi al CSMIJ però encara no el porta. En Pol ja tenia 9 anys, i l'EAP va fer una nova recomanació per tal de que el noi assisteixi al CSMIJ, es pugui fer el diagnòstic clínic de la seva situació i rebre el tractament que precisa.

Finalment l'escola pot realitzar una entrevista conjuntament amb els pares, assisteixen els dos: se'ls informa dels aspectes educatius i de relació del seu fill entre d'altres: de les dificultats per retenir i consolidar els aprenentatges, la evolució en l'àrea de llengua és millor que en la resta d'àrees. En Pol continua sense poder acceptar les frustracions, amb la irreflexió i les actuacions explosives...

La mare es mostra molt receptiva i entén la problemàtica del nen, el pare fa la impressió de no implicar-se tot i que escolta, però sap que s'estarà fora del nucli familiar pel treball i és la dona que s'encarrega...

Els suports específics

Arrel d'aquestes reunions de l'escola i l'EAP amb els pares el nen va començar a assistir al CSMIJ. En les posteriors coordinacions amb la psiquiatra d'aquest servei, aquesta va proposar a l'escola i a l'EAP que es valorés la possibilitat de plantejament canvi d'escola a un centre d'educació especial (CEE) .

En aquells moments es va valorar la situació del nen en diverses coordinacions multiserveis en les que van participar l'escola (mestre tutora, cap d'estudis i MEE) l'EAP i CSMIJ.. en les que s'acordà la seva continuació a l'escola ordinària amb el suport en aquells moments d'un objector de consciència, que es va sol·licitar per l'EAP, per facilitar un treball més personalitzat a la classe, ja que l'alumne es contenia més amb activitats manuals i individualitzades.

El CSMIJ li recomanà tractament terapèutic i farmacològic, però el nen sovint no assistia a les sessions de terapèutiques.

Tot i que a l'escola el nen va rebre el suport de l'objector de consciència i d'altres suports escolars, l'evolució no va ser l'esperada, va empitjorar, augmentant les actuacions explosives i com a conseqüència d'això els companys progressivament mostraren més rebuig.

Quan el noi va fer 11anys l'EAP va actualitzar l'avaluació psicopedagògica i és realitzà un dictamen en el que es s'orienta l'escolaritat compartida en un grup específic per alumnes amb trastorn de la personalitat que havia d'iniciar el seu funcionament al CEE de la població.

En tant que no va ser possible aquesta proposta se sol·licità a la Delegació Territorial el suport d'un educador/vetllador amb el que va poder comptar i temporalment amb horari adaptat. Amb els suports específics previstos la situació no va millorar sinó al contrari, empitjorà i per tant l'EAP proposa l'escolarització en un Centre d'Educació Especial-CEE.

Desorientació i descontrol: una constant, les relacions conflictives:

A continuació a partir de l'avaluació psicopedagògica i de les dades compartides en les coordinacions amb ell CSMIJ, es descriuen i recullen les necessitats educatives especials associades a un greu trastorn de la personalitat pel les quals l'alumne rep seguiment psicològic i tractament farmacològic per part d'una psiquiatra del CSMIJ:

"Es tracta d'un nen amb estructura de personalitat patològica que impedeix el progrés educatiu de l'alumne dins del sistema ordinari, tot i tenint ajut individualitzat o en petit grup. Això afecta greument en que no pot establir relacions interpersonals adients i per tant li fan molt difícil la millora de les habilitats socials.", "la relació amb els altres

companys és més aviat conflictiva, amb moltes dificultats per compartir situacions d'interacció"

..."Presenta molt poca capacitat d'espera qualsevol situació nova o adversa li provoca gran desorganització emocional amb pèrdues de control importants" ...s'entén que no pot pensar de manera adient, distorsiona la realitat i actua les seves vivències de manera explosiva"...

... "amb l'adult més proper manifesta una relació de dependència i /o rebuig exagerat." .."li costa acceptar que ha de compartir l'adult amb la resta de companys".

"té capacitats per assolir els aprenentatges ...manifesta grans dificultats per a concentrar-se en les tasques escolars, necessita adaptació curricular significativa en totes les àrees... es nega a afrontar petites dificultats i a realitzar les activitats que suposin pensar una mica",.presenta retard d'aprenentatge que s'ha anat agreujant progressivament."

..."té consciència de les seves dificultats per assolir els aprenentatges i per poder mantenir una relació adient amb l'entorn però no sap com afrontar-ho. Presenta una autoestima molt baixa, no es creu capaç de quasi res, creu que no se'n sortirà".

Reorganització dels suports:

Segons consta en la documentació estudiada es va tenir present la situació del noi, la valoració del CSMIJ, del centre, l'avaluació psicopedagògica de l'EAP, aquest va proposar la reorganització dels suports a l'escola:

- "Continuar reforçant el treball que s'està realitzant a la tutoria, per tal que els companys entenguin les seves dificultats personals... el fet de no sentir-se rebutjat pot afavorir que no tingui tanta necessitat d'enfrontar-se amb els altres ...i aconseguir que no se senti tant frustrat i enfadat"
- "Tenir prevista alguna hora d'ordinador a nivell individual i en petit grup...cal la presència del mestre o l'educador que pugui intervenir en els moments de frustració o intent d'abandó"
- "En els moments de pèrdua de control, no es possible que pugui adonar-se del que ha passat, convé esperar que disminueixi la seva ràbia i després intentar fer-li veure una mica la realitat que ell en alguns moments pot distorsionar... si cal se'l portarà amb les persones ja previstes que estiguin fora de classe i ajudaran a la contenció (Educador, MEE, Equip directiu)"
- "Continuar la coordinació amb la psiquiatra del CSMIJ, conjuntament l'EAP i l'escola (amb la participació del MEE i tutora) "
- "Continuar conjuntament EAP i escola les entrevistes d'orientació als pares"

Mesures que es van aplicar però que veient l'evolució de l'alumne i les necessitats tant específiques el centre ordinari no podia oferir-li.

L'escolarització específica: Pas a l'escola d'educació especial, noves possibilitats d'aprendre

El noi assisteix amb regularitat des de setembre de 2001 a un centre d'educació especial CEE en el que se sent acollit, va estar ubicat en un agrupament de 3 alumnes, reduït i específic de l'etapa de primària, per alumnat amb necessitats educatives especials associats a trastorns de la personalitat i/o la conducta. Posteriorment en el mateix CEE, des del curs 2002-2003 està agrupat en una unitat educativa/terapèutica de l'etapa de secundària.

En els diferents informes educatius d'aquest període 2001/2002; 2002/2003 i 2004 es destaca "els avenços a l'hora de relacionar-se. Va essent capaç de apropar-se i interessar-se pels altres amb la paraula, en comptes de fer-ho amb cops o amb gestos inapropiats. També es va relacionant més, no solament amb els nens més petits i dèbils com feia a començament de curs, sinó també amb els seus iguals."

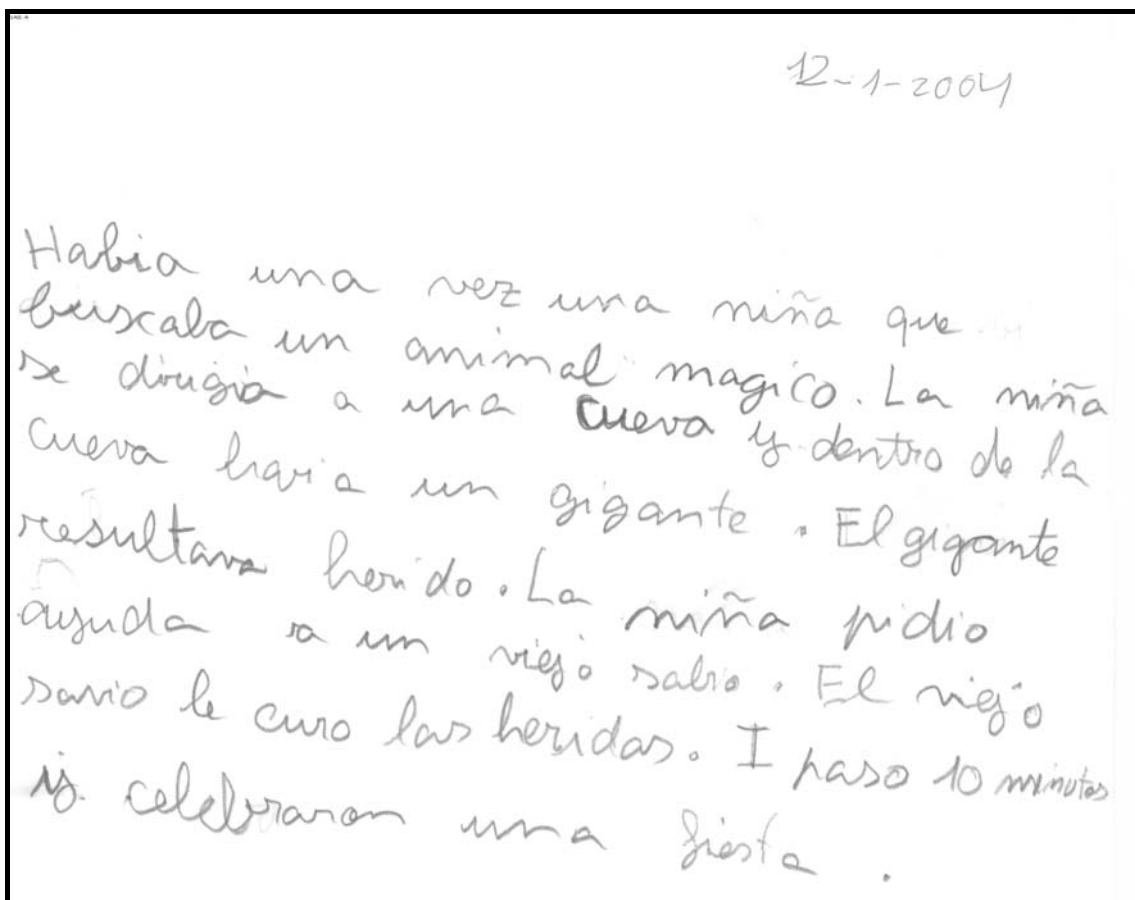
En el àrea de llenguatge: "ha millorat la comunicació, tant l'escrita com l'oral. No obstant encara no sap adequar-se a diferents contextos de comunicació, com per exemple quan es dirigeix als adults, o quan parla amb nens petits. A vegades això és així perquè no distingeix les situacions ni els rols, i altres vegades ho fa voluntàriament, i utilitzant tons i expressions agressives i desafiantes"

Es destaquen les activitats d'hort, per les que mostra interès i destresa en la majoria de tasques.

En el CEE "s'ha pogut treballar i contrarestar les actituds en les apareixia violència desmesurada i sobtada". han hagut freqüents situacions de crisi, on el noi perd el control; encara que després va sent capaç d'admetre-ho i de parlar-ne. S'assenyalen progressos significatius respecte als aprenentatges, les actituds de treball i en la relació amb els altres però,... "persisteixen grans dificultats de conducta i de respecte als límits que interfereixen el procés" de desenvolupament personal.

Davant dels aprenentatges de ciències socials i naturals, s'espanta en qualsevol situació nova i es menysprea dient que ell no és capaç de fer-ho, sense tan sols provar-ho. Les activitats d'expressió plàstica i les manipulatives les fa amb molta motivació i bons resultats.

En les activitats de l'àrea matemàtica va assolir els aspectes treballats en relació a càlcul i les operacions matemàtiques, la resolució de problemes matemàtics de la vida quotidiana, amb operacions senzilles, són d'altres activitats en les que participava activament, presentant però dificultats per a corregir les errades, respectar el material i a l'adult.



II-il·lustració 2: Redacció d'un text. Cas Pol

En les activitats de l'àrea de llengua va assolir els continguts treballats d'expressió, i comprensió oral i comprensió escrita, presentant més dificultats en l'expressió escrita.

A la il·lustració 2 es recull un text escrit per l'alumne en una activitat de classe, en la que es va treballar la narració a partir de possibles suggerències que podia triar per construir els diferents apartats d'aquesta com: personatges, allò que busquen, cap a on van, que troben pel camí,...)

Presenta moltes dificultats en les activitats d'educació física per la falta de motivació. Els tallers de jardineria, cuina, modelatge i copisteria està molt motivat i realitza força bé les activitats.

Va haver-hi progrés respecte a l'actitud, la responsabilitat i cura del material de treball... Durant aquest període segueix el tractament farmacològic recomanat pel CSMIJ.

Situació actual. Perdut en el propi laberint: la por a l'abandó

A principi del curs 2003/2004 l'alumne està molt neguitós entre d'altres hi ha dos fets que l'han neguitejat molt als que s'afegeix el seu pas a l'adolescència:

1. **La realització d'un judici:** L'alumne va passar part de l'estiu de 2003 amb la família després de la realització del judici per presumptes maltractaments per part del seu pare. La frase que emmarca el cas els defineix. Al març de 2003 el noi va dir a l'escola que el seu pare l'havia fet mal i que tenia por de tornar a casa, des de l'escola el van portar a un centre hospitalari per l'exploració dels senyals observats,

l'hospital va passar la informació corresponent a la DGAI i a finals de curs va haver el judici on el noi va reconèixer que es portava malament, el jutge no va sentenciar els maltractaments i va recomanar al nen que es portés bé) de manera que el noi ha viscut aquest procés de forma culpable perquè es reafirma el que pensa la família, si el resultat del judici hagués estat el contrari segons ell el pare hagués d'anar a la presó, ell hauria destrossat la família). El pare se sent alliberat i diu que en Pol no cregui que pot fer el que vulgui.

En el procés del judici cal esmentar que el jutge no va demanar informació ni a l'escola ni als serveis que atenen al noi CSMIJ, EAP i per tant no va tenir coneixement ni de l'assistència del noi a una escola d'educació especial ni de la necessitat de seguir un tractament terapèutic (psicològic i farmacològic).

Hem de pensar que qualsevol dels resultats possibles del judici tindria una incidència significativa en la situació personal i familiar d'en Pol, tant si:

El jutge resol la innocència del pare, com així va ser, i el noi va quedar totalment **desprotegit i més estigmatitzat** per la família, per "tot els que ens ha fet passar"..

Com si en el resultat del judici el pare hagués aparegut culpable, el noi hagués estat considerat per la família i per ell mateix "**el problema**" culpable del que li pogués passar al pare i a la família .

2. Les vacances familiars: durant el curs passat en Pol tenia la idea de que el pare es compraria un cotxe i tota la família anirien de vacances, el noi estava molt il·lusionat. Els pares amb els germans si que varen fer vacances però van deixar en Pol a casa seva, en tenia cura d'ell una amiga de la mare. El noi es va portar molt malament i la persona que se'n feia càrrec va parlar amb els pares que van haver avançar la tornada. Es va tornar a fer pales que en Pol els va "fastidiar", part de les vacances, es reafirma la percepció de la família del dolent que és el noi i l'amenacen amb freqüència de que el trauran de casa.

A aquests dos aspectes esmentats s'ha d'afegir el moment vital en que es troba de **pas a l'adolescència** amb els canvis corporals, s'ha transformat en un adolescent gran i fort, i els canvis psicològics pels que s'ha produït una ruptura amb allò infantil i amb els objectes de dependència, i es fa molt difícil de canviar la pròpia creença de que és el dolent, ara ell se sent fort davant dels que físicament considera més dèbils.

Té menys por i fa més por, amb el seu cos més gran, es pot enfrontar als altres. Però no pot enfrontar-se a les pròpies pors, no pot atribuir una significació subjectiva a allò que li passa.

Per la satisfacció dels seus impulsos apareix en la conducta agressiva i violenta, per fugir motriument de la seva angoixa i ràbia.

En tot aquest procés la mare diu a l'escola que no pot més tot i que actualment està en tractament psicofarmacològic.

Aspectes sociofamiliars

La mare ha demanat a l'escola i a l'EAIA que busquin un centre per en Pol. En la primera reunió amb l'EAIA els pares van reconèixer que el peguen i que el noi li té por al pare. Quan els hi van informar de que el seu ingrés en un centre pot comportar renunciar a la seva tutela a favor de la DGAI, els pares van mostrar una actitud ben diferent, el pare es mostra més distant, la mare va manifestar dubtes davant la possible pèrdua de tutela del noi. Des de la DGAIA els van fer palès a la família que l'ingrés en un centre tutelat es

valorava en funció de les dificultats manifestes dels pares i com mesura de protecció al noi.

Els factors de risc de l'àmbit sociofamiliar

- **L'estil de funcionament familiar** en les situacions de conflicte en l'entorn familiar, és expulsiu tal com es va posar de manifest amb la filla gran de la mare, fa anys que ja no està a casa i no manté vinculació, quan van tenir un avi vivint a casa i hi havia conflictes de relació, els pares verbalitzaven que tenien ganes de que aquest marxés, ara demanen l'ingrés en un centre del noi,....

- **Percepcions dels pares respecte el noi**

El pare no mostra cap empatia envers el noi, es mostra distant, considera que el nen és el generador únic del malestar familiar, segons ell el noi és el dolent, el que provoca, La mare està preocupada i s'evidencia patiment emocional

Des de l'EAIA és treballa la possibilitat de canviar aquestes representacions (que d'altra banda en Pol també les té interioritzades, les pensa i les diu sobre si mateix) per reflexionar amb els pares que potser el noi és el símptoma i la víctima d'un malestar o disfunció familiar. Pugué deixar de veure al noi dolent i veure un noi malalt, que es pot curar, és a dir que pot millorar amb ajuda podria ser un primer per canviar les percepcions cap a la comprensió de la situació familiar disfuncional.

Quan es parla d'un ingrés en centre, amb el que comporta de retirada de tutela, l'alternativa que aporta el pare a la situació és l'expulsió del nen de la casa perquè vagi a un centre. La mare es veu desbordada i angoixada, sense suport de la parella. En l'alternativa del centre és més ambivalent, ho planteja des de la temporalitat.

- **Poca comprensió del que li passa al fill**

Els pares manifesten a l'EAIA que no entenen el que li passa al fill i que no saben com tractar-lo. Davant els professionals reconeixen que és van produir els maltractaments, i els justifiquen per la situació del noi, el pare diu que era la única manera de posar ordre a casa. Que no sabia de quina manera fer-ho, ho feia així per no tenir cap més estratègia.

La manca d'estratègies de la mare per exercir l'autoritat és explicitada i queda palesa, també en les reunions amb l'escola i l'EAP però alhora mostra major obertura que el pare per treballar el tema amb el suport dels serveis.

- **Manca de cohesió del subsistema parental i de parella:** pare molt perifèric dins la dinàmica familiar. El pare és mostra molt primari i es constata que el noi ja està molt estigmatitzat a la família. Els germans s'alien amb els pares en contra del noi: els germans també pateixen la conducta d'en Pol, però no hi ha relació de suport fratern.

- **Manca de suport de la família extensa**

- **Cap suport veïnal o d'altres agrupaments socials:** l'únic suport del que parla la mare és el de les persones dels domicilis on ella treballa.

Factors de protecció de l'àmbit sociofamiliar

No es pot destacar cap indicador de protecció en la família, ni nuclear ni extensa. A més per les condicions descrites el nucli familiar, segons l'EAIA, no són susceptibles de teràpia familiar.

Al maig 2004 el noi no fa cap activitat educativa, terapèutica (tret de les visites puntuals al CSMIJ), lúdica o esportiva, està tot el dia sol. (es mostra molt depenent de la mare i la truca molt sovint amb el mòbil....).

Estil de relació i conducta

El funcionament psicològic del noi es regressiu de nen més petit, busca el contacte directe, generalment actua de manera contrària a l'emoció que vol transmetre, les seves actuacions poden desconcertar, cansar fins a esgotar a les persones del costat.

- Mostra capacitat i desig per vincular-se emocionalment.
- **Idea del jo:** No té una identitat ben elaborada, s'enganxa als altres, interioritza els seus aspectes negatius, creu sempre les coses dolentes que fa, les coses positives no les creu, com si no fossin seves.
- **Mecanismes de defensa** del jo, s'observa predomini dels mecanismes de fugida i negació.
- Busca el objectes per poder-los compartir. Investeix els objectes amb la vinculació en les relacions habituals. Noi amb moltes carències afectives.
- Incontinència verbal i tics nerviosos (no s'ha pogut confirmar cap problema neurològic).
- Dificultats per canalitzar les seves demandes i actuacions, es produeixen **conflictes** perquè els altres li retornen en funció de les seves actuacions de manera que no pot satisfer les necessitats i a més li reforcen allò més negatiu d'ell.

Estil de relació i conducta

NECESSITATS	DEMANDA NO ADEQUADA	RETORN DE LA DEMANDA
VINCULACIÓ	IMPULSSIVITAT	NO EN FUNCIÓ DE LES NECESSITATS DE VINCULACIÓ
AFECTE	DEPENDÈNCIA	EN RESPOSTA A LES DEMANDES NO ADEQUADES
ACOLLIMENT	AGRESSIVITAT VERBAL I/O FÍSICA	CONFIRMEN LES EXPECTATIVES NEGATIVES
ACCEPTACIÓ	CANSAMENT	NEGATIVES, NO SATISFAN LES NECESSITATS

Graella 49: Estils de relació: cas Pol

La situació en la que se sentia a l'inici de curs 2003/2004, era d'una fragilitat molt elevada pensava i ho continua pensant (sap que està en llista d'espera per ingressar en un centre) que no l'aguanten a casa i que ell és el dolent i actua en conseqüència amb aquest pensament. Ell pot verbalitzar aquesta situació, "si em porten a un centre a casa estaran bé"

Situació personal del noi, pels esdeveniments explicats i les seves dificultats, **s'ha agreujat fent-se més rígida i fràgil**, amb més necessitats d'actuacions i elevada càrrega agressiva de manera que requereix una ferma contenció externa.

Situació escolar

La resposta del noi davant del treball educatiu ha estat molt variable, depenent del neguit, hi ha dies que qualsevol tasca li representava uns esforços massa gran.

Quan el seu nivell d'ansietat és molt elevat, **la idea li pot fer de continent** de manera que el **plantejament d'objectius i procediments concrets** poden ajudar a que deixi de fer allò que està fent malament. Pot fer "tonteries", però després li sap greu.

El que realment el conté és **l'adult que pot estar per ell**, sovint el necessita especialment quan un altre noi, pel seu comportament distorsionador en el grup, acapara l'atenció de l'adult. De manera que el suport verbal individualitzat el conté i li permet desenvolupar activitats educatives amb objectius clars, especialment els tallers de jocs, fusta, fang i tecnologia així com les manipulatives confegir polseres i la resolució mecànica d'operacions matemàtiques i de problemes, com es pot veure a la il·lustració

The image shows a handwritten student solution to a math problem. The problem text is: "En Pep té 38 caixes de vi blanc i 58 de vi negre i les ha de portar fins a un magatzem. Si cada cop pot carregar 4 caixes, quants viatges ha de fer per portar totes les caixes?". The student has drawn a simple sketch of a person carrying a tray with boxes. The solution is organized into three numbered questions:

- 1. Què saps?
 - En Pep té te 38 i 58 de caixes de vi
 - Cada cop en pot carregar 4
- 2. Què et pregunten?
 - Quants viatges ha de fer en Pep.
 - Quantes caixes hi ha en total.
- 3. Què has de fer per respondre?
 - suma i divisió
 - A vertical addition on a grid:
$$\begin{array}{r} 58 \\ + 38 \\ \hline 96 \end{array}$$
 and
$$\begin{array}{r} 96 \\ / 4 \\ \hline 24 \end{array}$$

The final answer is written as: "Resposta: Hi ha de fer 24 viatges
Molt bé!!"

At the bottom, there is a handwritten note: "Molt bona comprensió de resolució de problemes."

II-Il·lustració 3: Mostra de resolució d'activitats educatives. Cas Pol

Les seves motivacions: en Pol pot mostrar il·lusió per les coses, però com que aquestes no se li mantenen per les seves actuacions o bé per les actuacions dels altres ha anat perdent les il·lusions i la situació es retroalimenta de manera que no té una idea clara del que li agrada.

Respon positivament a les tasques concretes que comporten l'elaboració d'un producte (receptes de cuina que pugui elaborar, fer una polsera,...) resultats que puguin ser valorat positivament per les persones significatives (mare i germanes, pare) tot i que de vegades es mostra impacient.

El noi al CEE se sent acollit i estimat i pot mostrar les seves pors i en alguns moments demanar ajuts....

En canvi el noi rebutja les activitats esportives tant a l'escola com fora d'aquesta, i altres activitats no escolars fracassen si no pot establir un lligam personal com s'ha vist en les activitats proposades amb el suport dels serveis socials se li van oferir per participar en uns tallers, quan va anar se li va deixar triar el taller i no es va sentir vinculat a ningú de manera que va deixar d'anar. Probablement hagués necessitat que li proposessin un taller concret i que el monitor l'estigues esperant i "l'agafés" metafòricament per facilitar un lligam emocional.

Simultàniament tant per la demanda de la família com per les necessitats valorades des dels serveis es plantejava la separació del nucli familiar:

Podem pensar que anar-hi a viure a un centre li pot ser beneficiós, per no mantenir la situació actual evitant algunes de les vivències que es repeteixen :

- Anar-se'n a dormir o a la seva habitació a les 19 hores, sense sopar amb la família, per a no veure al pare.
- Els dies festius fer-lo sortir de casa (sense casa activitat concreta a fer) i no poder tornar fina a l'hora de dinar.

Aquests fets juntament amb els últims esdeveniments han girat del tot l'actitud del noi envers l'escola el que ha suposat que no pugui assistir des de l'abril, entre d'altres situacions destaquem:

Va assistir a l'escola molt neguitós, com hem explicat pel resultat del judici, (amb tota la càrrega de culpabilitat que li ha comportat, per haver-ho dit a l'escola!). La mare comenta a l'escola que en Pol ha desmuntat el pis en dues ocasions i demana també a l'escola que el noi pugui anar a un centre intern. Progressivament **va assolint el rol de maltractador** amb els companys del CEE.

L'augment del neguit i la situació cada cop més crítica del noi va fer que tant la psicòloga del CEE com el CSMIJ demanessin un ingrés d'en Pol a la URPI.

Al febrer 2004 està ingressat una setmana a la URPI des d'aquest servei es considera que el noi separat de la família millora, i es controla, al noi l'impacten els mitjans de control i explica que no volia anar a l'habitació de contenció i repeteix el número. Tot i que quan els pares el visiten es mostra educat, s'aguditzen les condicions d'inestabilitat emocional, que el noi viu molt malament i empitjora totalment la seva situació. Empitjora especialment el seu comportament a l'escola, quan torna organitza un incident de descontrol arrossegant taules cadires, acorralant a un company. Hi ha un segon ingrés més llarg, al mes de març 04.

Torna a l'escola un dia abans de vacances d'abril 2004, se li demana que torni després de vacances, a la tornada el descontrol de la conducta s'ha agreujat encara més, se li proposa un horari reduït per evitar que augment el seu neguit, i que l'estona que està al centre no sigui negativa per ell ni pels seus companys.

En aquells moments abril 2004 s'observa una **conducta més manipuladora** al centre segons la psicòloga del CEE " s'inventa coses per posar en contra a la gent, diu coses a la mare d'un altre company conscient de que és mentida, però que sap que provocarà una reacció en la mare i en el noi", no es responsabilitza dels seus actes i traspasa el llindar d'agressivitat i violència que l'escola pot contenir, augmenta la incontinència verbal i l'agressivitat s'enfronta a les mestres i les agredeix verbalment amb insults molt forts i físicament de forma que no el podien aturar. Fet que produeix impotència i fa evident que l'escola no el pot contenir".

Relacions família escola

En general la mare assisteix a les entrevistes quan se la cita, però per la situació precària que té a la feina demana que se la citi el menys possible, el pare no assisteix a les entrevistes, la mare el disculpa per qüestions de laborals. Tots dos desenvolupen feines poc qualificades i amb poca estabilitat laboral.

La mare entén les dificultats del seu fill a l'escola perquè a casa són encara més accentuades i sovint fan la convivència insostenible. En general reconeix les seves dificultats per ajudar al noi, se sent desbordada i sola, per això ha demanat el seu ingrés en un centre. Quan se li comenta la situació i l'agressió a les mestres, accepta que el noi deixi d'anar a l'escola. En tant espera poder ingressar en un centre de la DGAI, assisteix a les visites del CSMIJ.

Actualment l'EAIA ha iniciat el procediment d'entrevistes familiars i valoració per concretar la proposta de centre, el procés d'explicació i acompanyament al noi, es farà un cop que es conegui el centre, en aquest moment hi ha llista d'espera. De manera que la situació està poc definida respecte al futur proper del noi: A quin centre anirà?, Quan podrà anar-hi? En tant que passa a casa, quines expectatives ha generat des de que no va a escola? Quina representació és fan de la seva marxa els germans i ell mateix?.

A l'inici del plantejament del cas ens formulaven les següents preguntes en part hem pogut respondre i en part han deixat de tenir sentit :

▪ **Convé que estigui en un centre d'acollida, quin tipus de centre?**

Si el centre està lluny de la població de la família probablement les visites familiars preveiem poden ser escasses (el noi necessita mantenir el lligam especialment amb la mare)

▪ **Com se li planteja? Quin règim de visites ? On s'escolaritza ?**

Per la bona vinculació que té al CEE pot ser molt desequilibrador deixar la família i deixar el CEE, masses pèrdues per la seva fragilitat. Cal mantenir el tipus d'escolaritat específica.

Convé un centre d'acollida a la població o a prop per a poder mantenir com a mínim l'escolarització al CEE fins als 16 anys a no ser que a la població on estigui el centre d'acollida corresponent existeix un recurs semblant a la Unitat Educativa i Terapèutica actual.

A l'abril 2004 un altra realitat ha imposat els seus criteris, recollim els plantejaments anteriors com indicadors del gir que ha donat la situació del noi tal com s'ha explicat en els apartats anteriors i que els professionals han de valorar per ajustar-se a les noves necessitats del cas.

Posteriorment, al setembre de 2004, encara amb una situació incerta, en llista d'espera per anar a un centre de la DGAIA, el noi ha pogut tornar al Centre educatiu.

Anàlisi del qüestionari

A continuació es recullen i analitzen les dades quantitatives extretes del qüestionari contestats per 7 professionals que han intervingut amb en Pol al llarg de la seva escolarització en les etapes de primària i secundària i en els centres ordinari i especial. Els professionals que han contestat el qüestionari han assenyalat només les variables considerades més predictives com factors de risc o de protecció per en Pol. Diferenciant aquests factors com de molt risc, poc risc, poc protector, molt protector.

Considerarem la suma dels factors de molt i poc risc, com a **factor global de risc** i poc o molt protector com a **factor global protector**, de manera que tindrem una visió general alhora que matisada segons el pes de les puntuacions dels ítems.

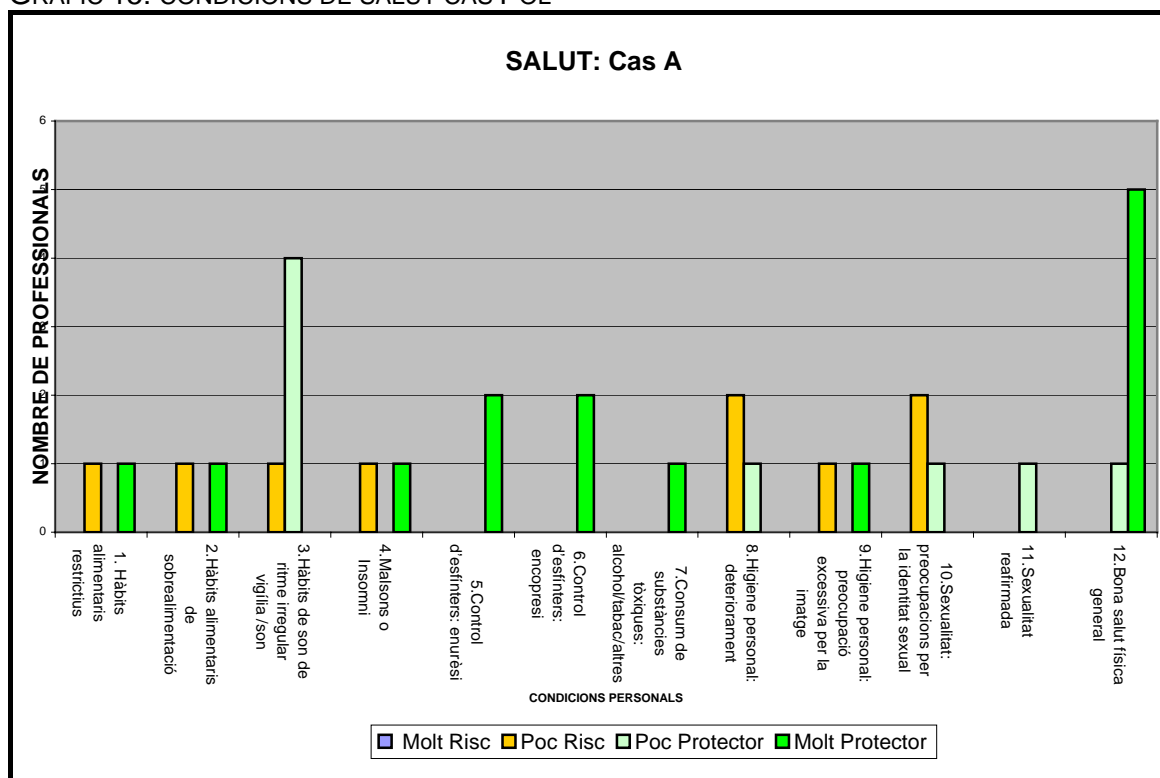
Condicions personals

Les següents dades corresponen a les condicions personals identificades en les situacions interactives socioafectives (escola, família, serveis)

1. Salut

La bona salut general d'en Pol és destaca per la majoria de professionals 100% com l'únic factor protector, seguit del control d'esfínters i el no consum de substàncies tòxiques. Com a factors de risc es poden assenyalar com aspectes de poc risc en aquest àmbit el deteriorament de la higiene personal i les preocupacions per la identitat sexual.

GRÀFIC 15: CONDICIONS DE SALUT CAS POL



2. Emocions

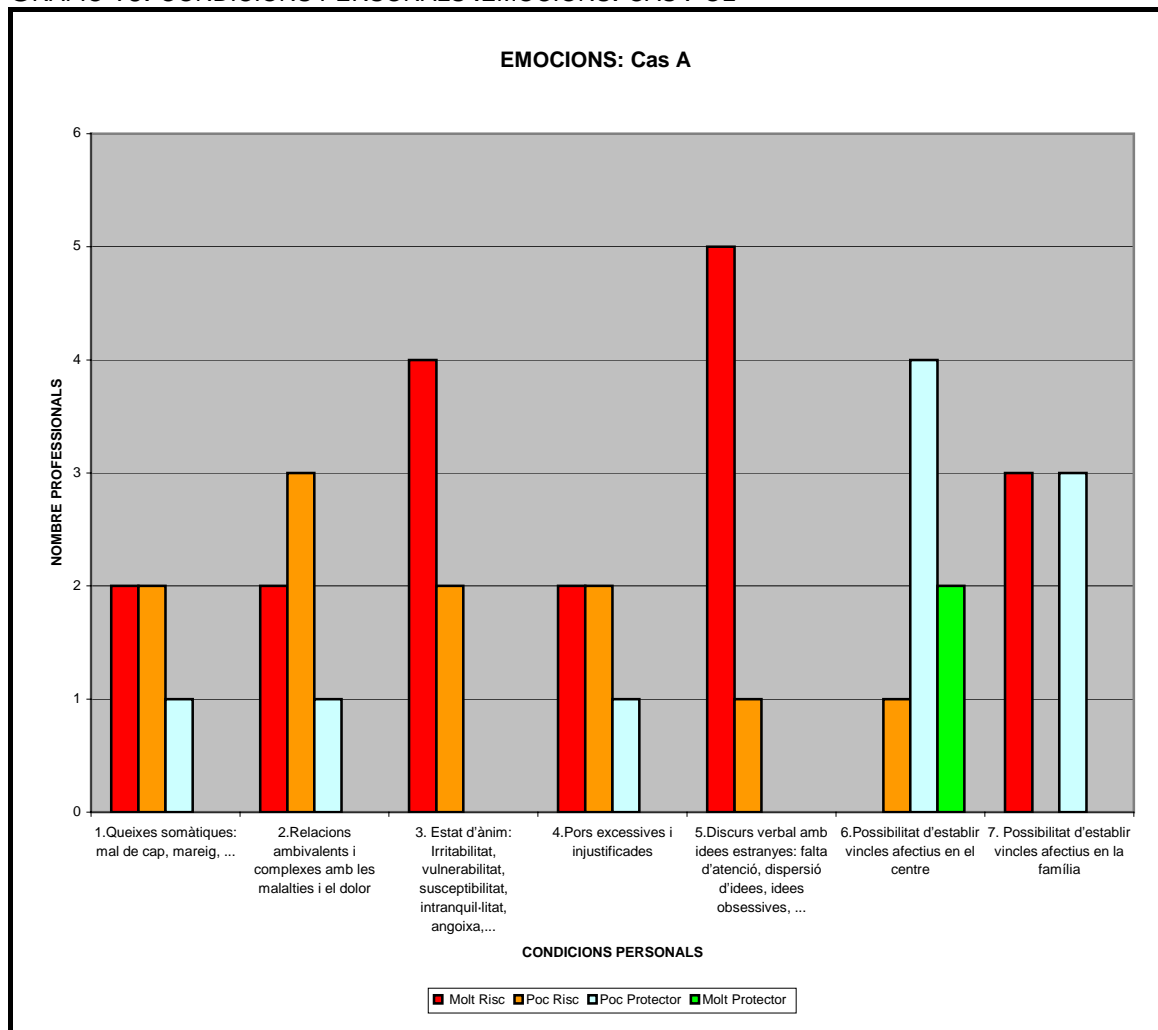
Aquest apartat destaca com el de major coincidència dels professionals al considerar-ho el **83% de molt risc** i el 16% de risc especialment el que fa referència a **discurs verbal** amb idees estranyes amb: falta d'atenció, dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, així com **l'estat d'ànim** amb irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, labilitat i canvis d'humor, angoixa, considerats pel **66% molt risc** i el 33% de risc.

Seguit de les relacions ambivalents amb les malalties i el dolor, considerades de molt i poc risc pel 33% i 50% dels professionals, d'altre banda les queixes somàtiques (mal de cap) i de les pors excessives han estat considerades pel 33% i 33% dels professionals com factors de molt i poc risc respectivament.

La possibilitat **d'establir vincles a la família** és considerat **factor de risc pel 50%** dels professionals que alhora el 50% consideren els vincles afectius establerts a l'entorn familiar com poc protectors.

El **33% dels professionals** consideren que ha pogut **establir vincles afectius molt protectors a l'escola** (mestres i companys), mentre que el **66%** considera que els **vincles afectius establerts a l'escola han estat poc protectors**.

GRÀFIC 16: CONDICIONS PERSONALS :EMOCIONS. CAS POL



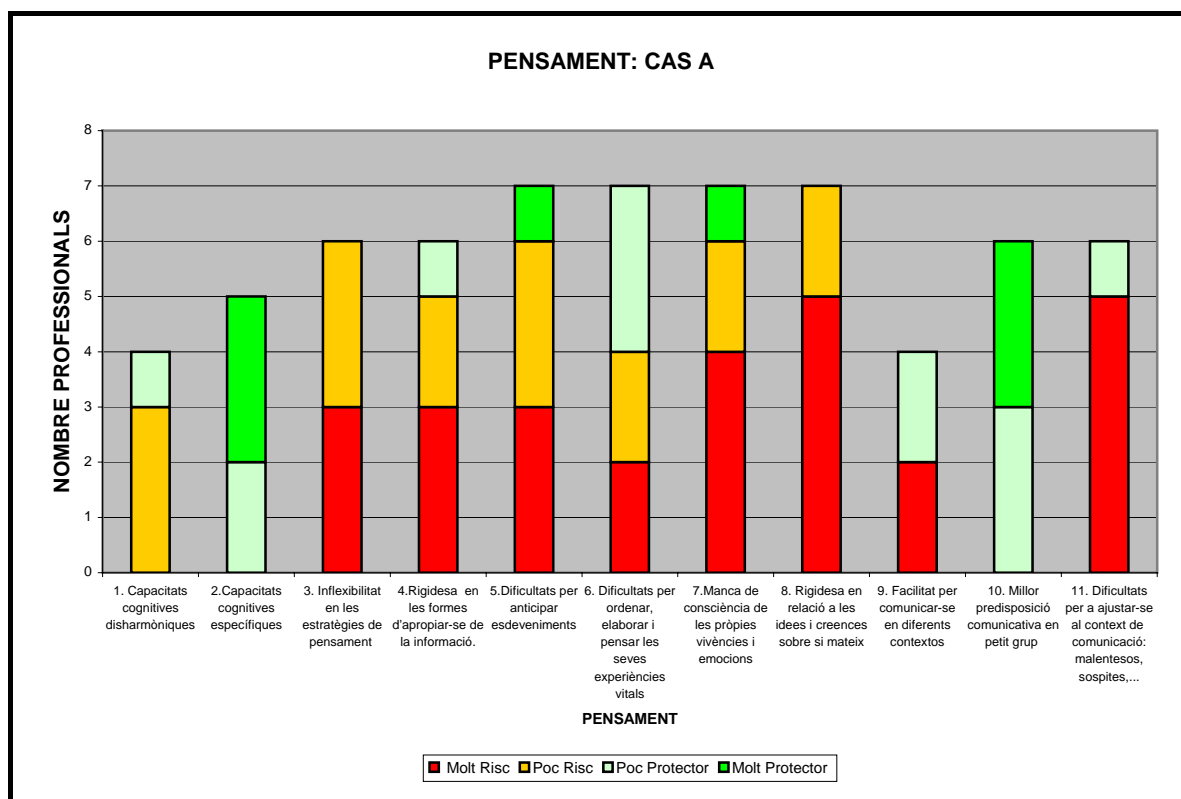
3. Pensament

La rigidesa en relació a les idees i creences de si mateix i les dificultats per ajustar-se al context de la comunicació ha estat considerats factors de molt risc pel 83 % dels professionals.

La manca de consciència de les pròpies emocions són considerades factors de molt risc pel 66% i de poc risc pel 33 % dels professionals.

Com a factors protectors es destaquen les capacitats cognitives específiques pel que fa a la realització de manualitats i activitats manipulatives, per contra s'assenyalen com factors de poc risc segons el 16% dels professionals consultats, les capacitats cognitives disharmòniques

GRÀFIC 17: CONDICIONS PERSONALS : PENSAMENT. CAS POL



4. Conducta

És en la conducta on s'expressa especialment el seu malestar emocional destaca la necessitat de **canvi continu d'activitat** que el **100% dels professionals consideren factor de molt risc** així com un ritme desajustat en la realització de les activitats educatives.

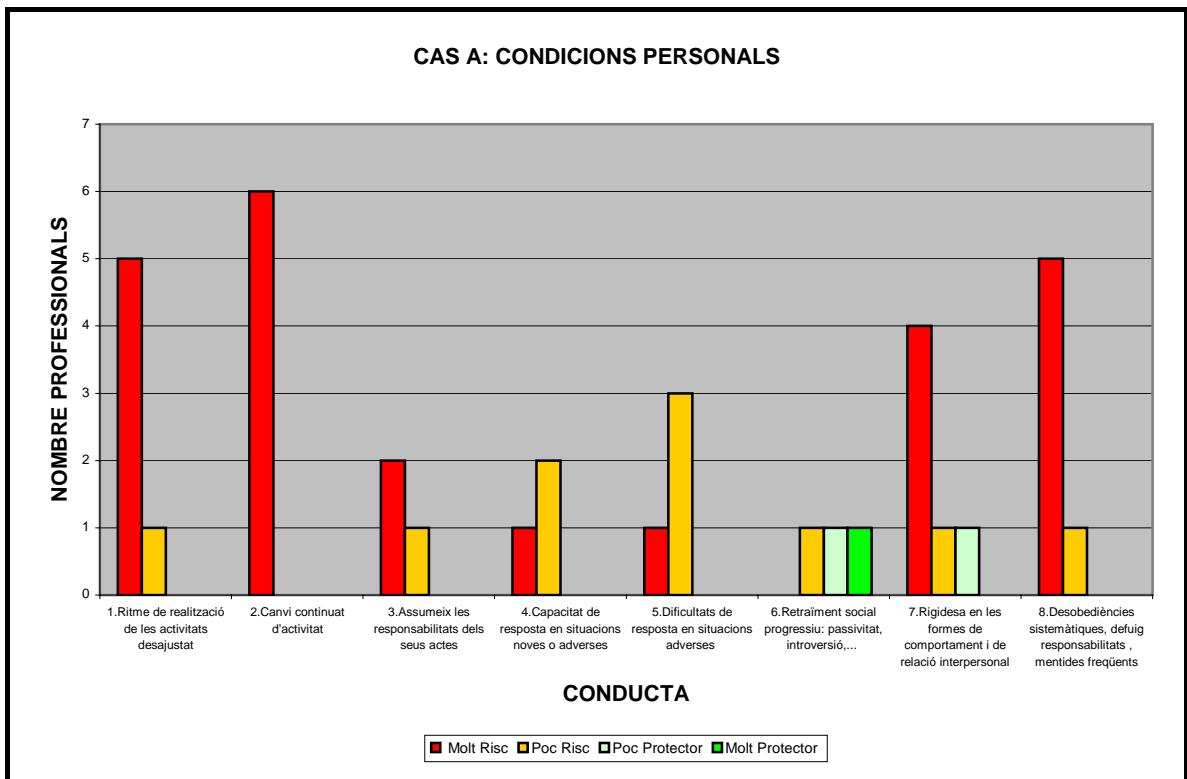
L'agressivitat verbal i física envers persones conegudes que ha augmentat últimament de forma poc contenible és considerada respectivament pel **100%** i el **83%** dels professionals consultats com factor de molt risc.

Les desobediències sistemàtiques defugint de les responsabilitats, les actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives i la transgressió habitual d'aquestes, són considerades de molt risc pel 86% dels professionals

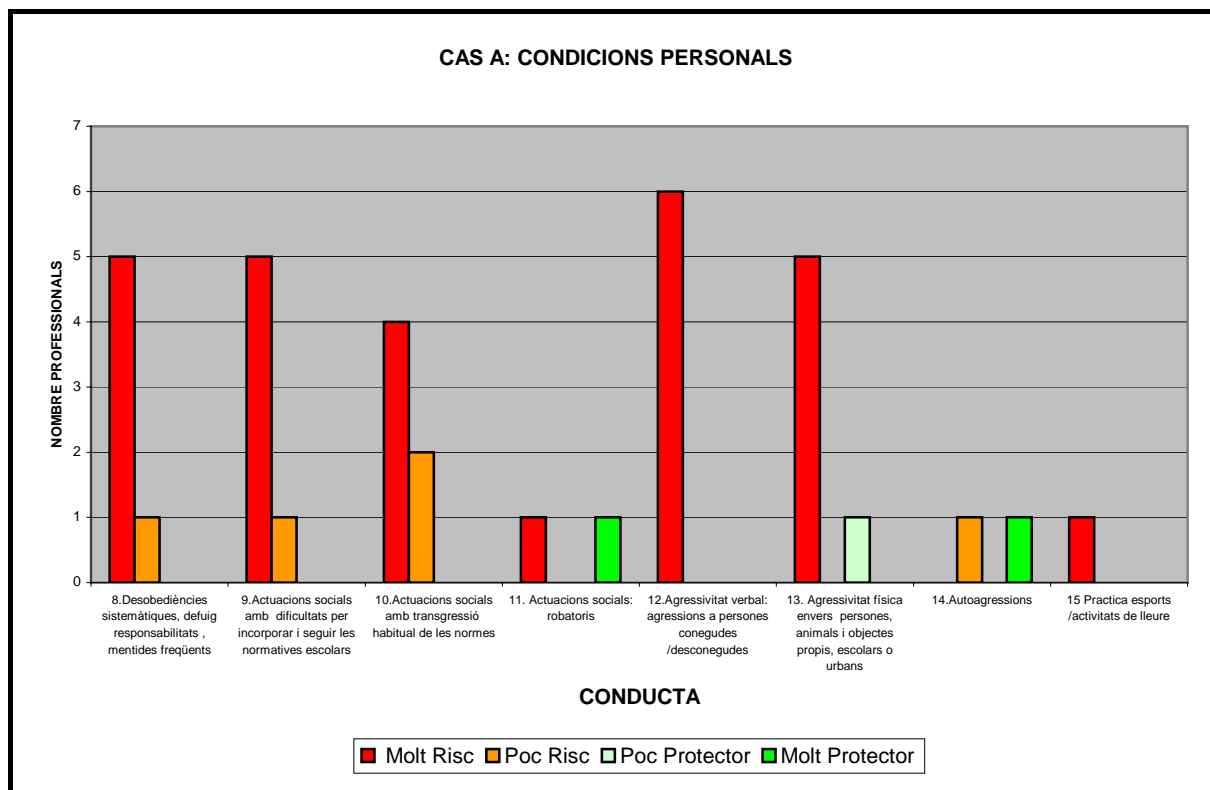
La rigidesa en les seves formes de comportament i de relacions interpersonals són considerades pel 66% dels professionals factors de molt risc.

Cap factor de conducta ha estat considerat **protector** o ho ha estat de forma poc significativa (16%), fa referència al retraïment social progressiu: passivitat.

Gràfic 18: condicions personals: de conducta-1, cas Pol



Gràfic 19: condicions personals : de conducta-2, cas Pol



5. Actuacions educatives

Adaptacions curriculars

Les activitats **manipulatives i específiques** seguides de les activitats motivadores lligades al context del noi i les realitzades amb materials didàctics de la vida quotidiana com catàlegs, revistes, vídeos, seguides de les activitats educatives que **tenen en compte els estat d'ànim** de l'alumne i la planificació del treball diari, anticipant i preparant les activitats de l'alumne han estat considerades molt o bastant efectives pel 66% i 50% dels professionals respectivament .

D'altra banda les activitats realitzades en espais fora de l'aula en petit grup i el treball individual han estat considerades molt o bastant efectives pel 66% dels professionals. El 50% dels professionals consultats, consideren molt o bastant efectives les orientacions de l'EAP en relació al coneixement de l'alumne i dels elements que aporta al centre per organitzar la resposta educativa.

Mesures de convivència i disciplinàries

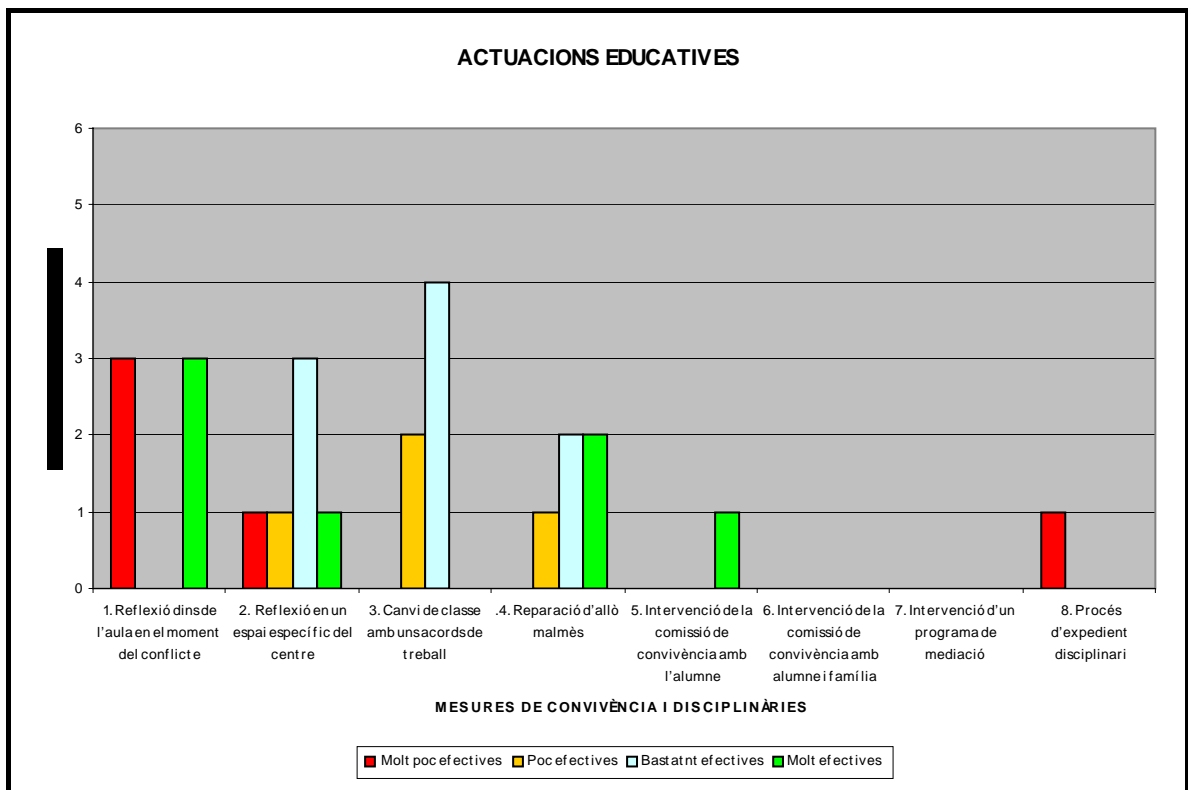
De les mesures de convivència i disciplina aplicades i valorades pels professionals destaquem la reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte una polarització clara de les respostes ja que el 50% dels professionals consideren aquesta mesura molt poc efectiva i l'altre 50% la considera molt efectiva aquests últims coincideixen amb els professionals del centre ordinari i descriuen la reflexió dins de l'aula com aturadora.

En tant que la reflexió en un espai específic del centre és considerat com bastant i molt efectiva pel 66% dels professionals **i poc o molt poc efectiva pel 16% dels professionals, tant del centre ordinari com especial.**

La reparació d'allò malmès, així com el canvi de classe amb uns acords de treball són considerades pel 66% dels professionals com mesures bastant i molt efectives.

La resta de mesures no són considerades significatives pels professionals consultats. Esmentar que el procés d'expedient disciplinari (que a en Pol no s'ha arribat a realitzar, és considerat molt poc efectiu pel 16% dels professionals consultats).

Gràfic 20: actuacions educatives. Cas Pol



6. Actuacions d'assessorament psicopedagògic

Assessorament psicopedagògic

En primer lloc es considera que quan l'avaluació psicopedagògica inclogui el diagnòstic clínic pertinent es considera molt efectiu i bastant efectiu pel 66% dels professionals consultats.

L'avaluació psicopedagògica ha facilitat la col·laboració de la família (en aquest cas de la mare) ho considera com a factor molt efectiu el 50% dels professionals. El treball sistemàtic amb la família és considerat bastant i molt efectiu pel 16% i 33%; i molt poc efectiu pel 16% dels professionals consultats.

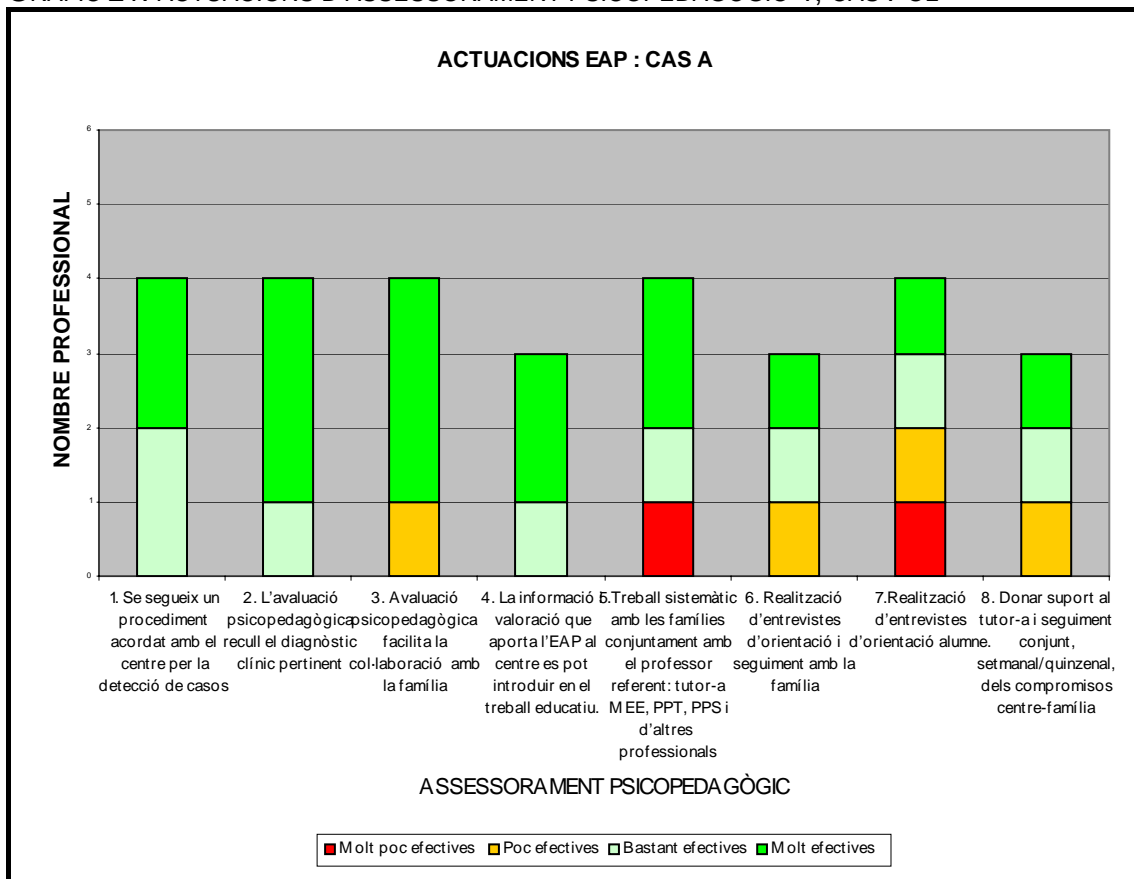
Seguir el procediment acordat amb el centre per la detecció de casos ha estat considerat molt efectiu i bastant efectiu pel 66% dels professionals consultats.

La col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt en les orientacions per les adaptacions i modificacions curriculars el 50% dels professionals ho consideren bastant efectiva i el 16% poc efectiva.

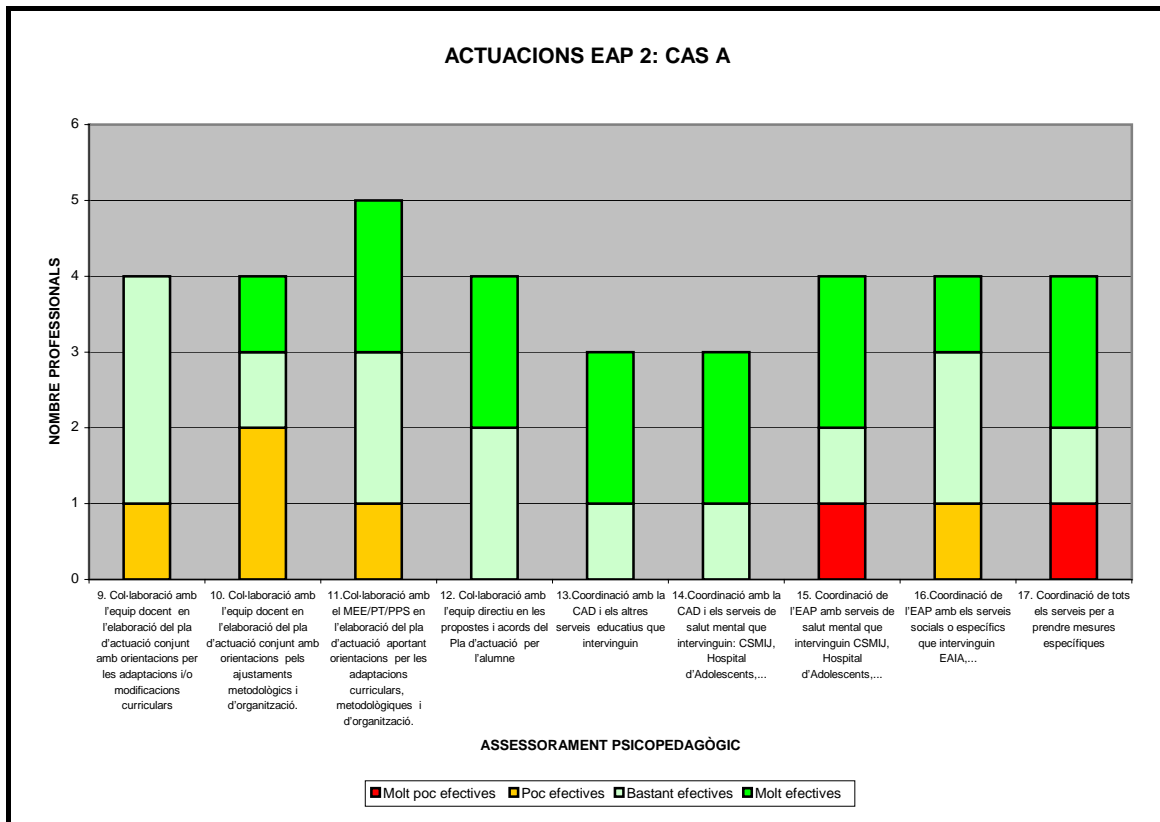
D'altra banda la col·laboració amb el mestre d'educació especial en l'elaboració del pla d'actuació conjunt en les orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització, així com la col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i els plans d'actuació de l'alumne, són considerades bastant efectives molt efectives pel 66% dels professionals consultats.

Les activitats de coordinació amb els serveis específics són considerats bastant i molt efectives pel 16% i 33% dels professionals. L'altre 16 % considera aquestes actuacions poc o molt poc efectives .

GRÀFIC 21: ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1, CAS POL



Gràfic 22: actuacions d'assessorament psicopedagògic-2. Cas Pol



7. Intervencions dels serveis de salut mental

Serveis de Salut Mental

El diagnòstic conegut i compartit amb la família és considerat un factor bastant i molt efectiu pel 66% i 33 % dels professionals consultats.

El tractament psicològic i psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori és considerat un factor bastant i molt efectiu pel 50% i 33 % dels professionals consultats i considerat poc efectiu per 16% dels professionals.

El tractament terapèutic seguit de forma irregular és considerat poc efectiu pel 16 % dels professionals (actualment en Pol assisteix regularment a les visites programades amb el CSMIJ).

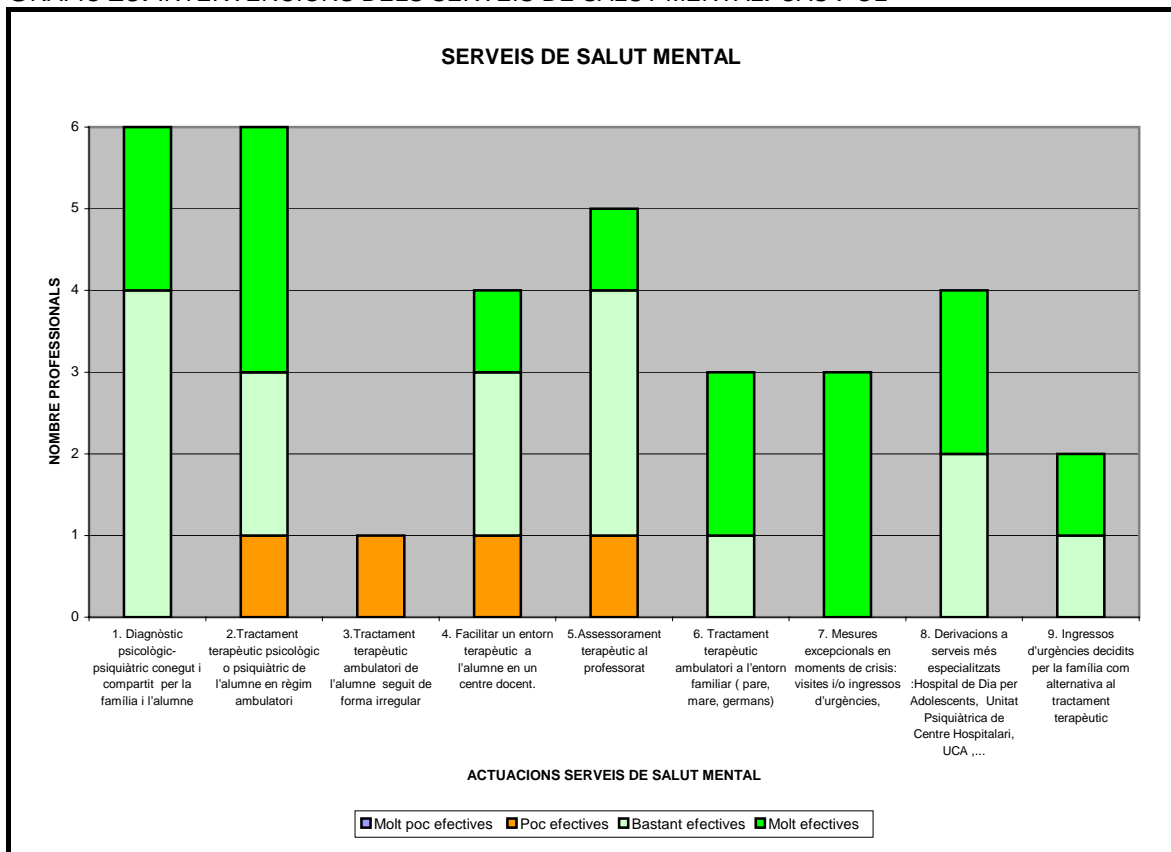
Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent es considerat pel 33% bastant efectiu i pel 16% molt efectiu, mentre que el 16% dels professionals consultats ho consideren poc efectiu.

L'assessorament terapèutic al professorat és un factor bastant i molt efectiu pel 50% i 16 % dels professionals consultats i considerat poc efectiu per 16% dels professionals.

Les mesures excepcionals en moments de crisi, visites o ingressos d'urgències són considerats molt efectives pel 50% dels professionals i les derivacions a serveis més

especialitzats UCA/URPI són considerades pel 33% i 33% com bastant i molt efectives respectivament. (cal esmentar que durant l'últim ingrés a la UCA, tot i que fora de l'àmbit familiar millora, l'evolució al retornar ha estat molt negativa sembla que ha traspassat el límit i sinó troba els elements contenidors estrictes que va trobar a la UCA, es manifesta molt descontrolat i agressiu, (aspecte que no es recull en les respostes d'aquest qüestionari ja que els fets han estat posteriors a que els professionals el responguessin).

GRÀFIC 23: INTERVENCIÓ DELS SERVEIS DE SALUT MENTAL. CAS POL



5.2.2 Síntesi del cas

Espantat i espantant: amagant-se de la pròpia por

Amb les dades recollides d'en Pol a partir de les diferents fonts d'informació i un cop valorats tenint present l'evolució del noi podem destacar que els **factores psicossocials han influït en la gènesi del trastorn i en la seva evolució**, aquests són factors contribuents però no la causa suficient pels trastorn, pensem que aquest procés hi ha multicausalitat, és a dir hi són presents aspectes genètics, psicològics i socials, aquesta multicausalitat incorpora indicadors de comorbiditat que fan més difícil una bona evolució del cas.

Entenem doncs que en la història del noi hi són presents diverses vivències al si de la família i factors personals que han incidit en el desenvolupament de **major vulnerabilitat**

i que han facilitat el desencadenant i modulats la patologia de personalitat i comportament d'en Pol, així com l'evolució més greu d'aquesta, a aquestes vivències Millon.T,(1998) les anomena fonts **aprenentatge patològic**.

En aquest cas l'aprenentatge de comportaments i actituds ha estat lligat als ensenyaments familiars, no tant a aquells ensenyaments explícits, que també, sinó a esdeveniments i incidents casuals i aleatoris als que el noi ha estat i està exposat en les activitats diàries i en els models, gratificacions o càstigs que els pares proporcionen al noi de manera espontània. [Els pares verbalitzen davant els diferents professionals, que no saben fer-ho (educar-ho) d'un altra manera].

Algunes d'aquestes condicions no l'han facilitat el desenvolupament de comportaments ajustats, o protectors, sinó que han reforçat estils de comportament que són perjudicials pel noi quan els generalitza en altres contextos (escola, companys...)

En general els nens "adopten" els fonaments sobre -com pensen, parlen, temen, estimen, resolen problemes, es relacionen les persones entre si, les seves aversions, les ansietats, les actituds, els valors i els estils de comunicació- a partir de les relacions habituals amb pares, germans i altres persones significatives i també a l'escola.

En Pol ha experimentat diferents tipus de percepcions, actituds, valors, comportaments, sentiments i ha anat adquirint les idees i models dels diferents components familiars de forma sobreposada i mesclada. La seva manera de ser reflexa una complexa interacció de combinació d'experiències i d'altres factors moduladors, en aquest cas, trobem les següents vivències que amb més o menys intensitat hi són presents als llarg del seu recorregut vital:

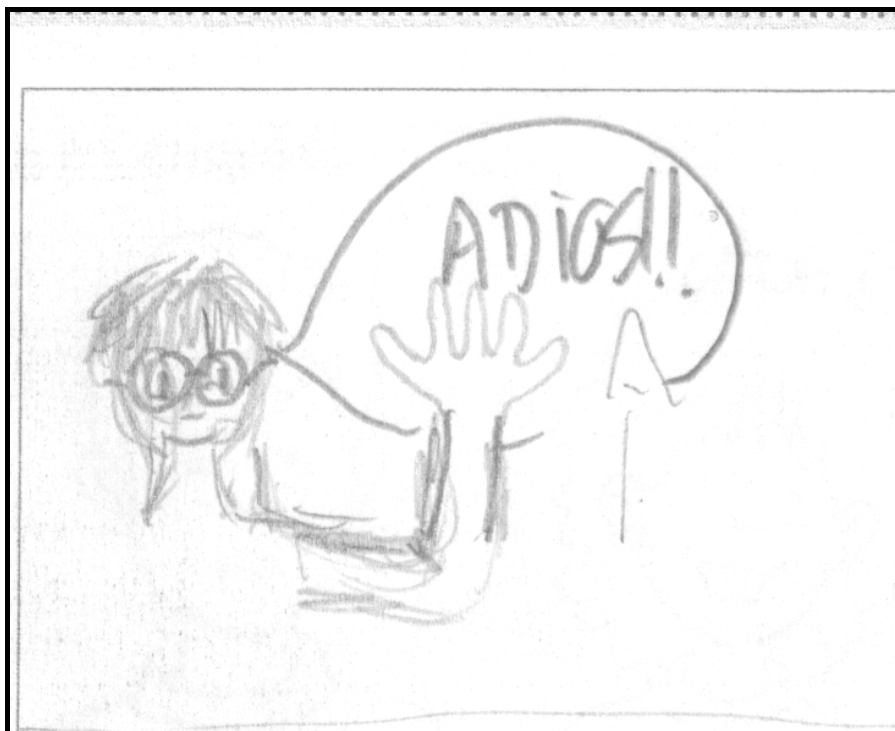
- **Experiències resistents i penetrants:** Molta diferència en la percepció de les figures femenina i masculina, la figura masculina idealitzada (autoritarisme del pare) la figura femenina menyspreada (la mare sense autoritat). De fet el pare està bastant absent en el procés educatiu del noi i la mare que és la figura més propera que no ha pogut posar-li límits i mantenir-los, aquest funcionament que influeix durant una llarga seqüència del seu desenvolupament encara continua present en la situació familiar.
- **Experiències traumàtiques:** Els diversos episodis de maltractament físic i psicològic, (visible a l'escola en els blaus al cap i mal de coll,) les amenaces, fer-lo sortir de casa, renyar-lo de forma molt continuada, són condicions adverses relativament breus que exerceixen una influència profunda en el seu desenvolupament i que es reflexa en el nivell d'ansietat que es manifesta en la seva conducta agressiva.
- **Sentiments i actituds dels pares:** Sentiments d'acceptació o refús dels pares: abús, desaprovació, negligència, desafiliació i desafectació paterna. Tal com recollim a la primera part de l'estudi, els nens exposats durant els primers anys a uns pares que no els desitjaven, o que són problemàtics, estableixen un sentiment profund i penetrant d'aïllament en un món hostil, aquest refús pot provocar dany permanent en els nens però també el provoquen actituds de seducció, explotació i decepció. **El sentiment de no ser estimat** és el que té un efecte més penetrant i frustrant.
- **Si els sentiments i les actituds del pare i la mare no són coincidents** (com en aquest cas) en la relació **pare-fill** es poden considerar l'existència de les següents característiques:

- Parlar del nen adoptant una actitud insensible
 - Absència d'interès per les activitats o petits èxits del noi
 - Poques vegades elogia al noi.
- En la relació **mare-fill** es poden considerar l'existència de les següents característiques:
- S'aprecia una actitud empàtica envers les dificultats del noi
 - Mostra interès per les activitats del noi
 - El comportament ansiós del noi, es rebut amb preocupació, amb dificultats per establir límits i amb impotència.
- **Mètodes educatius inconsistents:** els mètodes educatius a l'entorn familiar són, irregulars, sovint contradictoris o capritxosos de gran inconsistència en les seves normes i expectatives i d'una notable imprevisibilitat en l'aplicació de recompenses i càstigs.

En Pol la resposta al fet traumàtic augmenta l'estrès i el neguit, el que li comporta una disminució de les capacitats de fer discriminacions adequades de l'entorn i es generen temors que en altres contextos i moments són aparentment il·lògics per la dificultat d'indicar la connexió amb l'esdeveniment viscut, la qual cosa li dificulta poder pensar i actuar de manera adient per la superació de les dificultats.

Les reaccions agressives imprevisibles augmenten el seu malestar i el de les persones del seu l'entorn, fets que, actualment ens indiquen un mal pronòstic en l'evolució personal del noi.

De manera que en Pol la persistència de fets emocionalment perturbadors han incidit en l'aprenentatge d'estratègies defensives generalitzades amb una estructura personal molt rígida i fràgil. Aquesta estructura i la percepció de si mateix, s'observa en el dibuix, que forma part d'un treball realitzat a classe entorn a la comunicació gestual, de la **il·lustració** (les lletres són de la mestra), en la tensió del traç i en les múltiples línies del contorn, que reflexen la percepció de necessitat de límits i de contenció i d'altra banda la seva fragilitat si no els té.



IL·LUSTRACIÓ 4: DIBUIX .CAS POL

Com dèiem a l'inici d'aquesta síntesi la multicausalitat bio-psico-social de les dificultats d'en Pol fan que hagi requerit i rebut atencions des de diferents serveis, serveis que des d'òptiques i competències diverses han realitzat múltiples intervencions i coordinacions:

- Tant a l'escola l'ordinària com a l'especial s'han dedicat els màxims serveis específics amb els que comptaven. L'assistència a ambdues escoles ha estat **molt regular** fins aquest curs. (El que ens fa pensar que en l'entorn escolar s'ha sentit acollit i protegit, fins a aquests moments especialment conflictius, deixem constància de ha pogut reprendre l'assistència al CEE un cop passat l'estiu, setembre de 2004, de manera que el centre educatiu, la unitat específica on està agrupat, torna a ser el seu referent) .
- L'EAP està intervenint amb l'alumne i la família i col·laborant amb els centres educatius des de que el Pol tenia 7 anys, amb una dedicació força continuada i intensiva especialment en els moments més difícils.
- En Pol assisteix al CSMIJ de la població des dels 10 anys, ha seguit un tractament psicològic i farmacològic, tanmateix ha requerit diversos ingressos en serveis més especialitzats, tot i així l'evolució negativa ha esclatat aquest últim curs.
- Ha rebut suport dels Serveis Socials per la realització d'activitats de temps lliure (sense gaire èxit, per les dificultats del noi per vincular-se en entorns socials ordinaris) .

- L'EAIA està intervenint des del curs 2002/2003 a partir de l'episodi de maltractaments. I actualment continua la intervenció i la previsió del l'ingrés del noi en un centre.

Tot i que de l'anàlisi de les intervencions dels diferents serveis es pot destacar que aquestes intervencions han estat considerades bastant efectives pels professionals que han respost el qüestionari o que han estat entrevistats, en contradicció amb aquestes valoracions, la situació actual del noi ens porta més aviat a la preocupació per la seva evolució per l'augment del grau de desadaptació de la seva conducta en els diferents entorns, escola, casa, carrer.

Les demandes d'atenció inadequada d'en Pol en les interaccions amb les persones dels diferents entorns, acompanyades cada cop de més agressivitat verbal i física, genera respostes que li reafirmen la seva rígida idea de ell mateix com a causa dels problemes familiars de manera que **funciona de manera greument desajustada**.

Desadaptació per la que es preveu l'ingrés en un centre de la DGAI (que implica la retirada de tutela familiar) de conseqüències personals poc previsibles.

5.2.3 Conclusions

Els professionals hem pogut valorar molts factors de risc, de vulnerabilitat personal i desemparament familiar del noi cal pensar **(si en Pol ha tingut accés a recursos educatius i sanitaris ordinaris i específics, però finalment haurà d'anar a un centre de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència – DGAIA , perquè la família manifesta que no se'n pot fer càrrec)** que potser calen altre tipus de recursos intermitjos perquè temporalment, l'alumnat amb aquestes necessitats educatives, sanitàries i socials, puguin assistir a un centre, on establir-se fora d'un mitjà familiar disfuncional, però que alhora pugui mantenir els lligams afectius, si és possible, sense que calgui una mesura tant dràstica com és la retirada de tutela als pares amb les conseqüències emocionals que això pot comportar en aquest cas **en el noi** (viscut per ell com la confirmació de que és dolent i no l'estimen) i en la família (especialment en la mare).

L'escolarització d'en Pol en un recurs educatiu i terapèutic específic va suposar per ell un referent de seguretat, la possibilitat d'establir vinculacions afectives positives, dins de les seves dificultats i avançar en els desenvolupament de les seves capacitats, però pels fets explicats actualment no pot assistir. Malauradament se li torna a confirmar que "ell no pot comportar-se"?

Veure Il·lustració on es recullen els àmbits d'influència del cas i per tant d'intervenció dels serveis segons Bronfenbrenner¹⁰⁹

L'alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns de la personalitat i la conducta generen elevats nivells de tensió i estrès tant en l'entorn familiar com escolar, quan aquests entorns no són prou flexibles, forts, madurs i acollidors la convivència es deteriora moltíssim de manera que tant per l'alumne com per la família


¹⁰⁹ Bronfenbrenner, U. Ecologia del desenvolupament humà. 1987 Barcelona. Paidós


pot ser un element preventiu la possibilitat d'estades temporals en centres específics. Recurs residencial de salut, tipus centre residencial o d'altres que es puguin crear per atendre alumnat amb aquests tipus de necessitats esmentades.

Cal finalment reprendre tot allò positiu que li ha aportat l'escola i en aquest moments setembre 2004 li pot tornar a oferir i acordar una tasca d'acompanyament Escola-EAP-CSMIJ i EAIA perquè en la mida del possible i desitjable pugui fer el pas al Centre de la DGAIA no com un càstig sinó com una protecció.


Paradoxalment en aquestes conclusions ens apareixen més preguntes que respostes a les inicialment plantejades i especialment dos reptes professionals.


El seguiment del cas d'en Pol destaca de forma clara i contundent als serveis, que si realment volem desenvolupar les nostres funcions, aquestes s'han de centrar d'una banda en relació a la **millora global de l'alumne** i les seves necessitats bio-psico-socials, entenent que aquestes inclouen també, i especialment les seves necessitats educatives específiques i de l'altra la **millora professional** continuada, per poder atendre unes necessitats tant complexes, ja que ambdues tasques són del tot indivisibles.


 El primer repte que planteja en Pol als serveis, és **el treball de col·laboració multiprofessional** tema que es sovint comentat i que està en les intencions dels professionals i que en les múltiples reunions i coordinacions realitzades entre els serveis es constata.


 L'altre gran repte que és planteja és **la prevenció**. La necessitat de fer un treball preventiu abans d'arribar a aquesta situació és una necessitat demanada des de tots els sectors educatius, sanitaris i socials.


I. Alguns elements de millora per la intervenció :


 Valoració conjunta **dels serveis que intervenen en el cas**.

 Orientacions pensades i consensuades conjuntament.

 Des d'un marc més ampli **escolta i reflexió sobre les demandes reals que fan els pares**, com a manera d'ajudar-los a entendre que li passa la seu fill, a partir dels que els hi passa a ells, per a poder arribar a posar nom a la qüestió que trastorna la relació. (Les queixes dels pares que no se'ls explica que té el fill ni com tenir cura d'ell, les sentim sovint en famílies de nois amb trastorns de la personalitat i/o la conducta, inclosa la família d'en Pol on el noi no és només el problema, és sovint el símptoma d'un sistema familiar disfuncional) **Acompanyar-los, en la seva impotència**, pot generar confiança i promoure la demanda i l'acceptació de l'ajut.

 Concreció de les respostes que es poden donar (en aquesta situació es fa palesa la necessitat de pensar les intervencions des del punt de vista de **les necessitats del noi i de la família per arribar canviar les percepcions respecte al seu fill**).

 **Concreció i consens entre els serveis del fa de referent i realitza i segueix aquest** treball terapèutic o d'acompanyament amb la família.

 Definició i consens de **quin servei** entoma el cas i **n'és el referent** (per tal de que els pares i el noi no es desorientin i/o utilitzin a uns serveis com excusa per no realitzar els compromisos o per projectar les pròpies contradiccions als professionals que els atenen).



Trobar noves formes d'intervenció tant del contingut de les actuacions com de la necessitat de que aquestes siguin de col·laboració interserveis.

II. Alguns criteris per la intervenció dels diferents professionals:

Els diferents serveis educatius, de salut i socials parteixen de marcs d'intervenció diversos, cada marc d'intervenció específic per separat no pot donar resposta a la globalitat de les necessitats del cas i la seva família, **la intervenció parcial i paral·lela de diferents serveis orientats sobre els mateixos aspectes pot constituir una resposta disfuncional i per tant en si mateixa un factor de risc per l'alumne i la família i** alhora invalidar posteriors intervenció més funcionals.

D'altra banda els diferents marcs d'intervenció en actuacions multiprofessionals poden **generar sinèrgies que possibilitin intervencions funcionals i coherents si :**

- Es prepara la intervenció conjunta dels diferents serveis per explicitar aquest treball amb el noi i amb els pares de forma institucional.
- S'arriben a concrecions buscant les **formes d'intervenció possibles** que respectant la privacitat de les dades permetin l'elaboració, aplicació i seguiment d'un Pla educatiu-terapèutic-social PEI personalitzat, amb la temporalització corresponent de les intervencions.

Elements necessaris per a desenvolupar el pla elaborat conjuntament en la línia d'intervenció multiprofessional proposada:



Coneixement mutu dels recursos, els objectius, les funcions i les limitacions dels diferents serveis.



Coneixement dels recursos més específics dels diferents serveis així com els criteris de quan és adequat posar en marxa els processos de derivació.



Clarificació dels àmbits d'intervenció de cadascun dels serveis i diferenciació d'aquests.



Generació de canals de intercomunicació àgils, introduint l'ús de les noves tecnologies, e.mail, treball en xarxa, protocols consensuats,...



Treball de col·laboració que implica:

- Treball constructiu, no suma de treballs
- Compartir objectius diferenciant intervencions i funcions
- Afavorir les experiències d'èxit i analitzar les intervencions no reeixides (els elements que intervenen i la seva dinàmica) .

Algunes de les següents actituds a desenvolupar en el treball de col·laboració multiprofessional són facilitades si es pot comptar amb un marc legal que promogui, potencii criteris i funcions concretes d'intervenció, les condicions d'espai i temps per la seva implementació, amb:



El reconeixement la mútua competència i el respecte entre els professionals



L'establiment de vinculacions professionals amb empatia i confiança mútua



La coherència, fermesa i continuïtat en l'actuació multiprofessional.



La voluntat d'entendre's i l'actitud positiva, activa i assertiva



La superació del xoc de cultures i tradicions professionals.



L'acceptació de les limitacions de la pròpia disciplina.

5.3 Cas Pau

L'estudi del cas proposat que anomenem Pau, pretén comprendre l'evolució educativa d'un alumne que per les seves necessitats educatives específiques associades a trastorn de la personalitat i la conducta ha seguit part del seu procés educatiu en centres ordinaris en els que va rebre diversos suports educatius personalitzats, a més d'atenció psicològica i psiquiàtrica en el CSMIJ de la població, intervencions que no ha tingut els resultats esperats, de manera que l'alumne en l'etapa de secundària va requerir l'escolarització en un centre d'educació especial amb unitat educativa /terapèutica on ha assistit fins al mes de maig 2004 moment en el que ha pogut iniciar les activitats d'acollida prèvies a la seva incorporació a un Programa de Garantia Social PGS, que oferta el municipi a on viu.

5.3.1 Propòsit i mètode d'estudi

S'ha treballat amb la intenció de que l'estudi d'aquest cas ens apropés a la comprensió més precisa de la seva particularitat i a partir d'aquesta poder assenyalar aspectes significatius d'allò que podem aprendre els professionals per la millora de la nostra pràctica d'assessorament psicopedagògic i educativa. En aquest cas hem intentat respondre les següents qüestions:

- Quins suports educatius o educatius i terapèutics han estat més efectius?
- Quin aspectes han incidit significativament en els aprenentatges d'aquest cas?
- En quines condicions s'han aprofitat els recursos educatius al llarg del seu itinerari escolar?
- Quines intervencions psicopedagògiques han facilitat més la comprensió de les necessitats educatives especials?
- Té rellevància el coneixement de la manera com aprèn l'alumne amb NEEATPC?
- En les relacions escola-família, quines influències s'observen en l'evolució del cas?
- Quin itinerari educatiu i/o projecte vital podem ajudar-lo a construir?

Per l'estudi del cas s'han realitzat les següents actuacions :

- L'anàlisi de les anotacions de observacions directes en el context escolar.
- Anàlisi d'alguns dels treballs realitzats per B durant els cursos 2002/03 i 2003/04 al CEE.
- Entrevistes directes amb B els cursos 2002/03 i 2003/04 al CEE.
- Anàlisi de la documentació educativa de B: dictàmens, informes escolars, document de modificació curricular, contractes didàctics, recull de les reunions realitzades amb l'equip educatiu i terapèutic els cursos 2002/03 i 2003/04 en el CEE.
- Recull de les entrevistes realitzades amb la família pels diferents professionals de l'EAP.
- Recull de les reunions realitzades pels diferents professionals de l'EAP amb els serveis de Salut Mental (CSMIJ i HDA) que han intervingut i intervenen amb en Pau.
- Valoració quantitativa i qualitativa del qüestionari contestat per 8 professionals que han atès al noi en els últims cursos, des del 1991/92 curs en que va iniciar la seva

intervenció l'EAP, puntualment quan cursava l'etapa d'educació infantil a pàrvul – 4 anys i especialment des del curs 1998/99 des de 5è de primària als 11 anys fins l'actualitat any 2004, en que l'EAP li fa seguiment de forma continuada.

- Entrevistes amb els següents professionals que l'han atès:
 - Mestra tutora de l'escola on va realitzar 6è de primària
 - Professores de psicologia i pedagogia, de pedagogia terapèutica , professora de llengua i equip directiu de l'IES
 - Psicòloga que l'atén al CEE
 - Professionals de l'EAP de primària, secundària i CEE

5.3.2 Descripció del cas i dels contextos

“Jo sóc un noi normal, només que a vegades em poso nerviós! “

Qui em diu això, és un noi que anomenarem Pau, que en el moment d'iniciar aquest l'estudi té 15 anys, és alt i ben plantat, li agrada vestir-se i pentinar-se a la moda, fa uns dies s'ha fet un peercing a la llengua. Parla de la seva noia, dels amics de la discoteca,...poc a poc de manera difosa apareix cert neguit, insatisfacció, malestar que no sap com explicar però hi és present.

Intentarem explicar breument la seva història, història que volem comprendre, ens intentarem apropar als seus pensaments, sentiments, motivacions, estil d'aprendre i de relacionar-se.

Descriurem les actuacions educatives, d'assessorament psicopedagògic i dels serveis de salut, així com la participació de la família en tot el procés.

En Pau assisteix des del curs 2002/2003 a una escola especial de les comarques de Barcelona, que compta amb una unitat de nova creació educativa i terapèutica per atendre alumnat amb NEE associades a trastorns de la personalitat i la conducta. És en aquest context que es faran les entrevistes i observacions del noi.

UNA MICA D'HISTÒRIA

Pau, nascut al 1988, viu amb la seva família, formada per la mare que té 38 anys, el pare de 40 anys i una germana de 7 anys.

Els pares i en Pau van arribar a la població on viuen actualment provenint d'una ciutat de l'estat espanyol. A l'edat de 2 anys, al segon dia d'assistir a la llar d'infants va patir una malaltia vírica que li va produir febre molt elevada per la que va requerir hospitalització. Segons la mare això li va afectar i el va canviar notablement, no parlava, es va tornar molt esquerp, diferent, a partir d'aquesta situació a tot arreu volia anar amb la mare i pel gran patiment que varen viure en el decurs de la malaltia el van sobreprotegir molt.

La primera l'escola, dels 4 als 10 anys

Va iniciar la seva escolarització als 4 anys, en un Centre Educatiu d'Infantil i Primària - CEIP ordinari de la població en la que viu, al poc temps d'assistir al centre, l'escola va demanar valoració a l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica - l'EAP de la població, perquè en Pau és mostrava nerviós, molt mogut, amb ganes de cridar l'atenció i amb forces dificultats per relacionar-se amb els companys.

En aquells moments la mare estava delicada de salut, amb depressió i altres malalties orgàniques, de manera que passava períodes de temps amb baix estat d'ànim.

De la primera valoració de l'EAP es recull que el nen presentava un bon potencial d'aprenentatge, que interiorment se sentia molt fràgil, però que intentava donar una imatge externa de fortalesa, fredor i distanciament respecte els altres mestres i companys.

A l'escola no sempre estava motivat, la actitud respecte als treball de classe i les relacions amb els companys depenia del seu estat d'ànim personal.

Podia engrescar-se si l'actitud de l'adult era de confiança i respecte envers ell, però no així quan el renyien o es mostraven enfadats amb ell per quelcom que no havia fet bé.

Tot i així mostrava poca constància en el treball i el seu ritme de treball era força variable. Davant dels errors podia tenir reaccions desmesurades (de ràbia, podia posar-se a cridar o abandonar el seu lloc,...) fets que desorientava a mestres i companys.

L'EAP va considerar que amb bones capacitats cognitives les necessitats específiques del nen se centraven especialment en les capacitats afectives i de relació i per tant no requerien adaptacions de tipus curricular per les diferents àrees, i va orientar al centre per a què li pogués oferir un seguiment tutorial i un tracte personalitzat per ajudar-lo a desenvolupar les capacitats de l'etapa. Especialment ajudar-ho a tolerar les equivocacions i a demanar ajuda quan la necessites.

Per aquest motiu es van fer diverses entrevistes d'orientació amb la família a les que assistia la mare [*aquesta dinàmica ha continuat fins a l'actualitat, a les diferents entrevistes tant amb els centres educatius com en els serveis EAP, CSMIJ... assisteix només la mare, el pare no ha participat gairebé mai*] per tant en aquells moment es van donant pautes a la mare per ajudar al nen a autocontrolar-se i afavorir la seva relació social.

A l'escola es van realitzar diverses actuacions tutorial de forma individualitzada.

Amb aquestes actuacions en Pau va millorar una mica, però segons l'escola els canvis positius coincidien en els moments en que la mare es trobava millor.

En la mesura que en Pau s'anava fent gran es va considerar la conveniència de derivar-ho al Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil -CSMIJ de la població. Inicialment en aquest centre li van fer un diagnòstic d'hiperactivitat. Orientant un tractament psicològic i farmacològic. El nen va iniciar el tractament recomanat i va continuar fent les visites amb la psicòloga, la mateixa professional que també realitzava seguiment i suport psicològic a la mare.

Durant aquests temps es realitzen diferents coordinacions en les que participen CEIP, EAP, CSMIJ per valorar conjuntament la situació d'en Pau.

L'actitud del nen a l'escola sovint donava lloc a amenaces, baralles físiques i conflictes interpersonals amb els companys. Ell estava molt identificat amb aquesta imatge, de manera que tant per part dels companys com dels pares d'aquests i d'alguns mestres va estar "etiquetat" de forma molt negativa.

Durant l'etapa primària a les relacions difícils i els conflictes que s'anaven produint, s'afegeix el fet que va començar a presentar retard en els aprenentatges [*fet que va anar augmentant progressivament i que ha constituït un factor de risc molt significatiu, agreujant les seves dificultats d'adaptació al context educatiu ordinari*].

En aquest període de temps els pares van tenir una filla, en Pau per tant té una germaneta, quan aquesta va fa tres anys en Pau cursava el 1er de cicle superior de

primària en el que les relacions amb companys i mestres esdevenien cada cop més difícils.

La família demana orientació a l'EAP per canviar de centre al nen i poder-lo escolaritzar en el mateix centre on assistirà la germana que començava P-3, en la mateixa població però més proper al nou domicili.

La família va mostrar molt d'interès en que el noi pogués fer noves amistats amb nens del mateix barri on vivien des de feia poc temps per a què posteriorment en els pas a secundària pogués anar amb ells mateixos companys a l'IES de referència .

L'EAP va realitzar un dictamen per canvi de centre tenint present totes les circumstàncies personals, educatives i social del noi i les necessitats educatives específiques- NEE, aquest dictamen inclou les orientacions per a què el canvi de centre pogués resultar positiu pel nen.

Un canvi d'escola: una oportunitat aprofitada

Abans de començar el curs següent al juny de 1999 es realitza el traspàs d'informació entre els centres, l'EAP responsable del CEIP d'on prové al professional referent del nou CEIP en el que participen conjuntament amb l'equip docent en reunions organitzades amb el nou CEIP a les que van assistir també la nova tutora d'en Pau i la MEE del centre anterior.

El traspàs d'informació i les sessions de treball entre els dos centres i l'EAP va servir molt, segons la nova tutora, per donar continuïtat i coherència al plantejament de treball, l'elaboració del pla d'acollida i d'actuació així com la continuació de l'ús dels fulls de seguiment que funcionaven a l'escola de procedència.

La nova mestra tutora al conèixer les necessitats específiques de l'alumne, s'interessà per facilitar la millor acollida del noi i m'explica que va anar a comprar llibres del tema per preparar-se durant l'estiu, abans de rebre el nen al setembre.

Tanmateix al principi de curs 1999/2000 treballà amb el grup d'alumnes les normes de classe i va anticipar el treball que es faria durant el curs amb els nens i nenes.

D'aquesta manera el canvi de centre es realitza de forma molt acurada, així es va poder organitzar l'atenció personalitzada i el procés d'acollida de forma molt positiva. El plantejament i procés de canvi de centre ell ho va veure com una nova oportunitat i això va ajudar a que ho visques millor i es va poder "adaptar" al grup, amb suport continuat de la tutora i del grup d'alumnes que el va acollir bé.

El noi que havia fet els 11 anys, va entrar en una dinàmica positiva, intentava ser com els altres. La tutora va aprofitar aquesta actitud del noi i feia servir l'assemblea per solucionar el problemes, de manera que el grup podia reforçar la seva influència positiva i la tutora donava "normalitat" a les seves actuacions marcant límits que partien de l'acceptació de les normes interioritzades i defensades pel grup classe.

La tutora ressalta la bona influència del grup on va estar ubicat, que descriu com un grup bo, amb sentiment de grup i autònom en el treball. Ell va voler agradar al grup i això li va generar un plus de motivació i d'esforç per aconseguir-ho.

Els conflictes, però, també en sorgien, especialment per discussions a l'hora del pati, en Pau es rebotava bastant i reaccionava malament. Però podia repensar el que havia passat, amb els raonaments de la tutora i del grup, se li recordava que se li havia donat una nova oportunitat i ell ho acceptava força. Sense suports els esforços no duraven

gaire de manera que es realitzaven 3 hores setmanals de tutoria individualitzada amb ell i en alguns moments amb altres nens del mateix grup classe.

Per a què en Pau pogués realitzar les activitats educatives es van preparar uns acords didàctics que se seguïen des de la tutoria. La MEE feia un treball d'anticipació dels continguts de treball a classe, per facilitar una millor resolució de les activitats en el grup classe.

En situacions de gran grup, el nen desconnectava amb facilitat de les explicacions de classe i el ritme de realització de les activitats era força desajustat.

Es realitzaven entrevistes continuades de la mestra tutora amb la mare que van incidir positivament en el comportament del nen a l'escola. Quan la mare parlava amb la mestra el nen es portava millor a l'escola, però després de les entrevistes de la mare amb la mestra tutora, quan es pensava que aquesta no el veia, el nen es rebotava i disgustava molt amb la mare, la responsabilitzava, la culpabilitzava de la seva situació.

La mare informava a la tutora que a casa els hàbits de son d'en Pau eren irregulars, dormia malament i es desvetllava sovint .

Durant tot aquest període en Pau continuava assistint al CSMIJ de la població.

La germana que assistia al mateix centre i anava molt bé, tant les mestres com la mare quan en parlen, fan referència a una nena que ho fa tot bé, bona i molt responsable que segueix un bon procés d'assoliment dels aprenentatges.

Pas de primària a secundària

En el procés de pas de primària a secundària, per la millora observada en l'alumne i per no "etiquetar-lo" la professional de l'EAP referent del CEIP, no va considerar necessari la realització ni l'actualització del dictamen per l'escolarització com alumne amb NEE, de manera que es va realitzar el traspàs d'informació previst per tot l'alumnat en el pas a l'etapa secundària.

És durant els cursos 2000/2001 quan en Pau inicia l'assistència a l'Institut d'Ensenyament Secundari –IES que li correspon, juntament amb els seus companys, és quan es posen de manifest serioses dificultats d'adaptació al centre, el noi mostrava moltes dificultats per tolerar la frustració, s'expressava amb conductes de provocació, prepotència i negació dels conflictes, de manera que a l'IES es van haver de posar en marxa diferents mesures per atendre les seves necessitats educatives especials, mesures urgents per la preocupació generada i en les que és van implicar tant la comissió d'atenció a la diversitat (CAD) com l'equip directiu.

En aquesta situació, l'IES manifesta el seu desacord a l'EAP per no comptar amb un dictamen que orienti l'escolarització d'aquest alumne i demana la seva intervenció prioritària. L'EAP referent de l'IES realitza una nova avaluació psicopedagògica, reinicia el seguiment de l'alumne i la coordinació amb els serveis de salut mental corresponents, CSMIJ.

En el decurs d'aquestes coordinacions el CSMIJ va valorar que en l'evolució negativa d'en Pau havien aparegut els aspectes actuadors, defensius del seu comportament depressiu i de culpa que el noi revesteix de prepotència.

Per ajudar al noi a millorar la seva situació des d'aquest servei és reajusta el tractament psicològic i farmacològic així com el seguiment i suport psicològic a la mare.

Des de l'IES també augmenten els esforços per atendre'l i es recomana atenció a la Unitat d'Adaptació Curricular - UAC [segons ens comenten les professores de PPS i PT les hores que en Pau podia assistir a l'UAC van ser les millors hores en el centre, el treball de marqueteria, els treballs manuals i els projectes, ja que en tota la resta d'activitats s'havia de negociar molt amb l'alumne i això a l'UAC no passava, perquè el noi es posava a treballar directament, tant bon punt arribava]. Fora de les hores a l'UAC al centre se seguien donant situacions molt conflictives, fins a fer insostenible la seva convivència segons es descriu en els fulls de comunicació de faltes dels professorat i inclòs de l'educadora del transport escolar.

En Pau va iniciar l'assistència l'Hospital de Dia d'Adolescents - HDA. durant el mes de maig de 2000. En aquells moments ni el centre, ni l'EAP en tenen coneixement d'aquest fet fins que la família ho informa i l'alumne deixa d'assistir al centre.

Aquesta descoordinació va generar malestar en el centre i l'EAP ja que com s'ha explicat s'estava realitzant un treball molt intensiu amb l'alumne i aquesta descoordinació dels dispositius sanitaris amb els educatius, segons aquest últims, va suposar que en el marc educatiu no es va poder anticipar ni preparar al noi per l'assistència a HDA, ni clarificar-li per tant explícitament que continuava la seva vinculació amb l'IES, de manera que el suport en la mateixa línia de tots els professionals l'hauria ajudat a una millor adaptació i aprofitament del servei de l'HDA.

Un cop iniciada l'assistència a l'HDA es realitzen diferents coordinacions amb els professionals referents i amb el mestre d'aquest servei per l'elaboració de l'adaptació curricular.

En el decurs de les coordinacions posteriors entre els professionals referents de l'HDA, l'IES i l'EAP, es va destacar la poca consciència que tenia en Pau d'allò que li passava, les serioses dificultats per elaborar i fer servir allò que ha pensat en una situació difícil per les properes situacions semblants. Es considera que mostra omnipotència com una façana defensiva.

Les seves ansietats estan associades a sensacions de fer las coses malament, amb sentiment de culpa i pors claustrofòbiques, que el fan sentir angoixat o atrapat. Des d'aquest servei es considera que el noi no podia fer més del que feia.

En Pau va mostrar molt rebuig per assistir a l'HDA perquè segons ell li donaven molta medicació i se sentia molt sedat. I a més no s'hi trobava gaire bé amb els companys, dels que deia que es ficaven amb ell i que prenién drogues.

De manera que el noi no va voler assistir a aquest servei i la família que també rebutjava el servei per considerar que el seu fill es trobava amb companyies perjudicials, va deixar triar al noi. I així els pares varen demanar l'alta voluntària a l'HDA, malgrat la necessitat que presentava de continuar amb aquell tractament i en contra de l'opinió dels professionals, tant de l'HDA com de l'EAP i l'IES que el consideraven un servei adequat pel noi.

Segons un informe elaborat per l'HDA, a demanda de l'EAP, es constaten les serioses dificultats d'en Pau per contenir la seva ansietat, les seves pors i les seves emocions, així com de les relacions conflictives que estableix amb els altres i les **tensions que això produeix** al centre, els alumnes i a en Pau.

La modificació curricular: retorn a l'IES: Esgotant recursos

El noi retorna a l'IES així s'inicia l'etapa més difícil de la seva escolarització, un període de patiment del noi, dels professionals, l'EAP i dels companys del centre i de la família. La preocupació i propostes dels professionals, que amb la voluntat de fer tot el possible per ajudar al noi, es trobaven amb la dificultats d'aquest, per la seva situació, per assolir i mantenir els diferents els compromisos durant un mínim de temps, el suficient, per a què la percepció de millora fos detectada pels implicats (noi, professors, pares, EAP i CSMIJ).

Sense que millori la seva situació emocional, ans al contrari després de l'experiència frustrada a l'HDA viscuda amb ansietats i pors, al setembre de 2001 en Pau retorna a l'IES on tot just començar tenen lloc agressions verbals a professors i companys a més de baralles amb els companys. El professorat comentava que ja primera hora quan arribava al centre el veien alterat, fet que quasi impossibilitava la seva participació en les activitats d'aprenentatge.

Destaquen les moltes dificultats de contenció i tensió emocional del Pau, de manera que quan se li demanava que expliqués el que passava, quan explicava alguns dels incidents produïts semblava que els "reinterpretava" amb força distorsió de la realitat. Negava els conflictes i alhora s'identificava en el paper de dolent.

Sensibilitzat i conscient de les dificultats d'en Pau, l'equip docent conjuntament amb les professores de pedagogia terapèutica, de pedagogia psicologia i l'EAP s'organitzen per fer contenció al noi, que assistia unes hores a l'UAC del centre i rebia d'altres atencions educatives entre les que és van prioritzar el treball de suport personalitzat al noi per evitar que s'enganxés a les provocacions dels altres.

Tanmateix la tutora feia entrevistes de seguiment setmanal, presencials o telefòniques, amb la família. Paral·lelament es va sol·licitar a la Delegació Territorial corresponent un educador vetllador de suport, que no va ser concedit.

En aquest procés la família col·laborava força amb el centre i l'EAP, tot i així, en les diferents reunions mantingudes per la realització d'aquest estudi, el centre clarifica que van haver dues fases diferenciades en l'actitud de col·laboració de la família amb el centre, en una primera fase la mare es mostrava ressentida en contra del centre per les dificultats del seu fill, posteriorment, més angoixada per la situació del noi i més conscient de les necessitats del seu fill va anar canviant aquesta actitud.

La mare reconeixia que en Pau estava molt neguitós també a casa i que ella no sabia que fer, el pare deia que a ell no li parlava malament *[segurament li tenia i li té por, la mare i el fill li amagaven al pare moltes informacions potencialment conflictives]*. Quan la professora tutora va parlar amb els pares del desbordament del noi al centre i posteriorment li explicà en Pau el contingut de l'entrevista mantinguda amb els pares, aquest es va enfadar molt i va reaccionar amb amenaces verbals molt agressives envers la tutora.

En Pau reprèn l'atenció psicològica i el tractament farmacològic al CSMIJ, després del breu parèntesi d'assistència a l'HDA.

Tot i així la situació del noi en el centre s'agreuja i a pesar del desig d'evitar-ho manifestat pels diferents professionals que l'atenen i per l'equip directiu, l'IES inicia un

expedient disciplinari per “actes greus d'indisciplina i ofenses contra membres de la comunitat educativa...” que va suposar l'expulsió del centre durant 15 dies.

Paral·lelament es pensen noves mesures d'ajut educatiu, es planteja la modificació curricular amb proposta de reducció horària, segons comenten els professors i l'EAP referent de l'IES, per facilitar l'assistència del noi només a aquelles activitats en les que pot sortir-se'n mínimament, per evitar situacions que viu amb ansietat i frustració i que generen actuacions provocatives i agressives envers la comunitat educativa (companys, professorat i material educatiu).

La proposta de modificació curricular realitzada descriu i justifica les necessitats educatives específiques del noi, recull la valoració psicopedagògica de l'EAP en la que es tenen presents els següents aspectes: l'evolució educativa del noi, l'esforç que ha fet el centre i les dificultats trobades, les valoracions tant del CSMIJ com de l'HDA, i conclou que l'IES no és l'espai educatiu adequat a les necessitats tant específiques del noi. L'EAP cerca altres possibilitats educatives més ajustades a les necessitats educatives i terapèutiques del noi.

Quan la modificació curricular es aprovada i s'aplica a l'IES, en Pau mostra desig d'esforçar-se, esforç que no pot mantenir amb una mínima continuïtat, continua posant-se de manifest la seva autoimatge negativa que amb aquestes vivències va augmentat com una bola de neu.

Els pares estan molt desesperats, no saben on portar el noi, els hi resulta molt difícil perquè el seu comportament rep un continu d'incidències i amonestacions, que els neguitegen.

Es realitzen diverses reunions del centre amb la família a les que també assisteix un tiet d'en Pau, el director de l'IES i l'EAP per a trobar possibles solucions o actuacions conjuntes que puguin millorar la situació del noi en el centre i en l'entorn familiar.

A continuació i a tall d'exemple es descriuen alguns fets que poden il·lustrar la situació a l'IES i les seves conseqüències personals i educatives en els tres entorns personals, educatiu i familiar.

“Gener 02 tutora informa a l'EAP de les queixes de pares i companys del grup classe, descriu que” la situació està al límit per part de l'equip de professors i dels companys”.

Gener 02 En diversos documents i reculls de reunions fan referència a un Incident amb una pistola de balins a casa.

Març-02 En B estava” Molt alterat, perd els papers i provoca fins i tot al director, davant de l'inspector que es troba al despatx. (donà cops pel passadís, llença una cadira,...)”

Maig-02 Furt de claus a l'IES , en B les portava al seu clauer: expulsió 15 dies

Va passar per una finestra, li va explicar a la PPT com una cosa natural i fins i tot ho volia tornar a fer per demostrar-li.

Es produeix una situació de perill important al laboratori de tecnologia (paper + alcohol + encenedor) !!

Juny 02 Es comença a parlar del tema d' inhabilitació per l'assistència a l'IES (direcció, inspecció, EAP)”

..... proposa.

CONTRACTE PEDAGÒGIC I DE COMPORTAMENT

L'alumne/a es compromet a:

- Portar-se bé a les classes.
- Explicar-me en les les feines de la classe
- No perdre el full de seguiment i demanar-lo a tots els professors.

Si durant el 2n trimestre, l'alumne/a observa una conducta adient, el/la professorat es compromet a valorar el seu canvi d'actitud i modificar l'horari escolar de l'alumne perquè tingui més classes que li agradin i que es pugui portar millor.

En el cas de no complir aquests compromisos, l'equip docent juntament amb l'equip directiu aplicaran les mesures que considerin convenientes, d'acord a la normativa de drets i deures de l'alumnat.

Il·lustració 5: Contracte pedagògic. Cas Pau

L'EAP després d'una valoració ponderada de la situació, dels esforços realitzats pel centre i de l'evolució negativa del noi, proposa a la família i al noi la seva escolarització en un CEE amb unitat específica per alumnat amb trastorns de la personalitat, que ha d'iniciar el seu funcionament.

Quan es va parlar amb el noi del canvi de centre, aquest ho accepta, es va mostrar col·laborador, va rebre aquesta proposta com un nou intent d'ajudar-lo.

De forma que es posa en marxa el procés per preparar la nova escolarització, la família està preocupada pel seu fill i entenen que hagi d'assistir a un CEE, es realitzen entrevistes amb la família i el noi amb l'EAP i la psicòloga referent del CEE, en aquest procés tant la mare com el noi participen amb bona actitud, la mare explica que a l'IES té pocs amics i els dos que té són els més esvalotats "folloners" del centre.

Segons la mare en Pau mostra pocs interessos: alguns com la marqueteria, la mecànica les motos, la formula 1 i les bicicletes, explica que a casa li agrada veure la televisió i jugar amb la vídeoconsola.

També la mare comenta que en aquells moments en Pau tenia molta gelosia de la germana de 6 anys. Però destaca ha començat a col·laborar a casa, i quan la mare va a treballar ajuda a la germana a vestir-se i preparar-se per anar a l'escola,...

SE HAN PRODUCIDO LAS SIGUIENTES INCIDENCIAS:

NO TIENE BUEN COMPORTAMIENTO DESDE EL INICIO DE LA TEMPORADA, NO HACIENDO CASO NI A MI NI A LOS CONDUCTORES, AMENAZANDO, INSULTANDO, EMPUJANDO... EL PRESENTE DIA 15, TENIENDO ASIGNADO UNO DE LOS ASIENTOS DELANTEROS (PARA SER CONTROLADO MEJOR) SALTO POR ENCIMA DE LOS ASIENTOS Y TOCO UNA TRIFURCA CON EL CONDUCTOR, ADEMAS DE CONMIGO.

CONSIDERO QUE ESTE NIÑO NO ES APTO PARA SER TRANSPORTADO EN EL AUTOCAR.

II-Il·lustració 6: Full d'incidències autocar escolar. Cas Pau

Una nova possibilitat educativa-terapèutica

Al mes d'octubre de 2002 en Pau s'incorporà en un grup de 8 d'alumnes amb necessitats educatives especials associades a trastorns de la personalitat i la conducta, que han viscut processos educatius diversos però que tenen en comú les dificultats adaptatives a la dinàmica de funcionament en un centre ordinari, els diferents alumnes busquen la seva ubicació en el grup, un grup amb el que no s'identifiquen, no volen identificar-se, en uns espais, encara que diferenciats, estan en una escola d'educació especial. *[Viu uns primers moments difícils i contradictoris per l'alumnat i les seves famílies, en els que tant en Pau com la seva família es mostren expectants, però col·laboradors]*

Tanmateix l'equip educatiu / terapèutic es trobava en un moment inicial de treball tant del projecte com de la relació entre els professionals.

En Pau va anar mostrant progressivament el seu rol provocatiu i transgressor que alterna amb la seva bona predisposició en relació a les activitats educatives que li anaven proposant.

En les entrevistes que realitzo amb ell, va mostrant el contingut del treball sobre el que fem comentaris diversos, es mostra content respecte als resultats de les activitats i dels controls d'aprenentatge realitzats. S'adona i verbalitza que feia temps que no treballava amb certa regularitat.

Realitza els controls de les diferents matèries amb interès per treure bona nota, això el motiva molt. El procés d'adaptació al centre va ser satisfactori, dins de les dificultats (esperades) i de la variabilitat en l'actitud respecte de la feina,...

El clima del grup no acaba de proporcionar el marc acollidor i contenidor, que en Pau necessitava per realitzar les activitats proposades a l'aula. Sovint es deixava influir pels companys de classe per a no fer algunes de les activitats... especialment a les activitats de mitjans de comunicació, que inclouen lectura de la premsa diària, taller de còpia amb la fotocopiadora i l'activitat de jardineria per les quals no s'interessava gaire.

Pel que m'explicava tant ell com d'altres companys del grup fumen tabac, des del centre tracten el tema i es parlà amb la seva família i amb les dels nois que volien fumar, ho podien fer amb l'autorització familiar, es deixà un espai al pati destinat a l'efecte. Hi havien dubtes fonamentades de si també consumia altres substàncies els caps de setmana. D'aquest tema en necessitava parlar en el centre amb la psicòloga, mestra, educador, però de cap manera volia que es comentés res a la mare, ni menys al pare. La psicòloga del centre treballava aquest tema en entrevistes individuals amb el noi.

Contràriament al que podia semblar per la seva constitució física i les seves possibles habilitats no li agradava fer esport ni activitats d'educació física al gimnàs. En les entrevistes amb l'EAP i en resposta a un qüestionari d'interessos i expectatives afirmà:

"Espero que l'any que ve em vagin millor les coses"

"Penso que guanyaré més si es comporto millor"

"Tots els meus amics m'aprecien"

"Considero que el meu grup d'amics és molt agradable i no es fica en "follons""

"A la classe hi ha un noi que no em cau bé"

"Els meus objectius són poder-me controlar i treure'm el graduat"

Sembla que amb aquestes afirmacions hi ha més de desig i d'intencions que no parteixen d'una avaluació ajustada a les seves possibilitats reals, especialment pel que fa al grup d'amics i als amics, amaga les dificultats per tenir amics i per relacionar-se amb ells de forma gratificant. Les expectatives per millorar, controlar-se i comportar-se millor, són formalment fermes en els moments puntuals, ell ho vol intentar, però internament són molt fràgils i es trenquen en la mesura que les diferents situacions el neguitegen o l'espanten.

Tot i així al llarg del curs 2002/2003 ha millorat sensiblement, a partir del març 2003 els conflictes en el grup es produeixen amb freqüència, augmenta el seu malestar especialment en els moments en els que hi ha incidents en el grup. Són aquests moments en els que s'observa molta ansietat d'en Pau a l'escola.

La mare comenta que a casa també estava nerviós i menjava molt, diu que els companys l'influeixen molt, *(les mestres també ressalten aquesta influència en l'informe educatiu)* en aquells moments i segons la mare a casa juga a la consola, no li agrada llegir ni estudiar.

Tanmateix, segons la mare estava content perquè li ha costat molt tenir amics i ara en té dos que no són del seu grup classe, els seus amics assisteixen a un centre ordinari privat concertat de la població.

En diferents moments de les entrevistes mantingudes amb en Pau, em comenta que els seus amics no entenen perquè està en una escola especial. Són els amics que li ho diuen, no es ell que ho pensa? apareixen les seves contraccions, "jo sóc un noi normal", i les dificultats per verbalitzar el propi malestar, la projecció d'aquests als altres i la sobrevaloració de la imatge, dels elements estètics i dels objectes (vídeoconsola, telèfon mòbil,...) que el fan sentir part d'un grup...d'adolescents "normals" com ell diu. *[És bastant habitual que faci aquestes referències a la normalitat, que busquen confirmació amb la mirada i l'expressió de l'altre].*

S'informà a la mare de que tot i les capacitats cognitives del noi per aprendre i dels seus esforços irregulars, els resultats dels aprenentatges són positius en les àrees de llengua, matemàtiques, ciències socials, ciències naturals, plàstica però no assoleix els objectius

adaptats treballats en mitjans de comunicació, en les activitats de tallers i continuen les dificultats per mantenir l'atenció a classe de manera, que sovint passa més temps pendent del que fan els altres que del que ha de fer ell, i en moltes ocasions es deixa influir pels companys per no fer el treball de classe o per implicar-se en provocacions.

Per millorar aquesta situació motivant al noi i valorant els seus esforços se'n va proposar a en Pau i a la mare signar un contracte educatiu i terapèutic de compromisos. Segons el grau d'assoliment d'aquests compromisos i la seva evolució es podrien realitzar algunes activitats compartides en un centre ordinari- CO (*en el centre pel qual mostra preferència el noi*)

Compromisos assumits per en Pau i signats pel ell i per la mare i la direcció del centre:

- **Relacionar-se millor amb els companys**
- **Relacionar-se de forma respectuosa amb els professors**
- **Esforçar-se més en els estudis**
- **“Controlar el tema del tabac”**

L'EAP va plantejar a la Inspecció educativa la conveniència que en Pau pogués compartir algun crèdit o activitat educativa en un entorn normalitzat, per concretar la possibilitat de realitzar activitats compartides CEE/CO a l'inici del següent curs. Posteriorment va informar a la mare i el noi del procés a seguir per a poder realitzar les activitats compartides al centre ordinari proposat.

La mare i el noi es manifesten molt il·lusionats segueixen les recomanacions per posar en marxa la possibilitat d'activitats compartides. Però aquesta il·lusió de sobte es trasbalsa, l'EAP rep una trucada de l'CO en la que aquest li informà que un grup de nois han pegat a un alumne d'aquell centre (*en aquest grup està inclòs en Pau*). Ens preguntem si casualment o no? En Pau volia demostrar quelcom als amics? Aquesta actuació posa de manifest la seva preocupació per no tenir amics i la por a quedar-se sol?. Davant la possible assistència a un centre ordinari sentia pors i ansietats disfressades d'omnipotència? La sensació de tenir pocs recursos per sortir-se'n de les diferents situacions [*i el repte de tornar a un CO ho és*] un pobre autocontrol que amb la seva agressivitat de base vinculada a les pors van fer possiblement que participés en aquesta agressió.

En Pau va explicar al CEE que havia participat en l'incident i que el noi al que van pegar *“era un bocamoll, deia que el volien pegar ...i al final va rebre”*. Reconeix que va participar diu que: “ li va donar una bufetada, un cop de puny a la panxa i quan va estar al terra tots li van donar cops de peus” Van pegar a un noi que davant del grup apareixia més dèbil, i tot i que posteriorment acompanyat de la seva mare es va disculpar al CO [*formalment*], justificava que l'havien pegat per que **“s'ho mereixia”**. [*en aquell moment, amb manca de consciència evident de la gravetat de la situació*].

Ell no ho havia explicat als pares, sabia que havia fet quelcom malament i que els pares el castigarien, després de parlar amb la psicòloga i les tutores del CEE va arribar al compromís de que ell ho havia d'explicar als pares i així ho va poder fer.

La família del noi afectat va comunicar que posaria denúncia, però finalment no la va posar, donat que l'informe mèdic va descriure danys lleus.

El CO va acceptar les disculpes, i va semblar que en Pau va entendre la gravetat de la situació, tant pel mal que havia fet al noi com perquè aquest era alumne del centre que

triat (*per ell mateix*) per realitzar les activitats compartides, fet pel que en un principi es tancava les portes.

Els altres nois implicats són alumnes del CO i d'un institut proper. El CO va parlar amb les diferents famílies i mostrava la seva preocupació després d'aquest incident respecte a la proposta d'activitats compartides, que restaren a l'espera de l'evolució de l'actitud d'en Pau.

Posteriorment els companys el van implicar en el robatori d'una moto per part d'un altre company més gran del grup del CEE, [*aquest tema actualment neguiteja molt al noi i a la família ja que intervé la policia*]. L'escola afirma que aquell dia en Pau estava al centre i no va poder participar en el robatori.

Finalitza el curs amb les expectatives de l'equip no assolides respecte d'en Pau i respecte el projecte del grup i en espera de poder reconduir la situació al setembre 2003.

SITUACIÓ ACTUAL

En Pau inicia el curs 2003/2004 al mateix centre d'EE del curs anterior, al mes de setembre hi ha canvi de tutora i d'educadora, reducció del tamany del grup, enguany, inicialment, seran 5 alumnes ja que 3 dels companys més grans han marxat a fer PGS, i no han pogut entrar alumnes nous per dificultats de plantilla de professionals del CEE.

En Pau comença el curs assistint regularment a classe i progressivament va millorat la seva actitud respecte als primers dies de curs en els que es va situar ocupant el rol "autoritari" dels companys més grans havien marxat.

Davant de diferents possibilitats de fer quelcom que li agrada, s'il·lusiona però quan veu que la possibilitat és real, es neguiteja i fa comportaments amb forta agressivitat verbal, especialment amb els companys.

En les diferents situacions en les que es troba acostuma a **assumir el rol de dur** perquè li dona seguretat, s'observa al llarg del temps que en els moments en els que pot treballar i les coses semblen que poden sortir bé, se li dispara un mecanisme inconscient que el fa descontrolar amb formes diferents d'omnipotència.

Per motius diversos el grup d'alumnes es va anar desfent, quan arriba a l'escola, si troba que els altres companys no han assistit [*per diferents circumstàncies s'ha trobat sol en moltes ocasions*], a ell se li fa molt difícil el fet d'estar "sol" amb les mestres i llavors demana marxar a casa. Sovint les mestres negocien per a què es quedi i se'n surten en part, d'altres se'n torna a casa.

He pogut realitzar algunes entrevistes individuals i algunes observacions puntuals a la classe en els moments d'anar-ho a buscar i acompanyar-lo al retorn de les entrevistes [*per les característiques específiques del grup en la situació actual i per la falta d'assistència dels altres alumnes i per la situació del professional docent- són nous- no he considerat convenient la observació formal en la classe*].

En les entrevistes mantingudes en Pau es mostra col·laborador i acordem les sessions de treball. En aquestes s'han van passat les següents proves el HSPQ, test de Bender, el test de Raven, l'elaboració d'una narració escrita, un dibuix del tema triat en la narració, una activitat de llengua, així com la revisió conjunta i comentari de les que activitats escrites realitzades a classe.

Quan li pregunto com es troba aquest curs en el centre diu que està "bé", però insisteix en que els seus amics del CO li pregunten: "què fas en aquell centre?" perquè és un CEE i diu que no sap quant aguantarà aquí. Ell demana anar al centre amb el que el curs anterior s'havia proposat la realització d'activitats compartides, proposta que es va ajornar per l'incident d'agressió a un noi en el que en Pau va participar i va fer evident la seva manca de control, fet que no garantia l'èxit de l'experiència tal com s'explica en l'apartat anterior. Tot i així l'EAP amb l'equip educatiu i terapèutic valora, novament, aquesta possibilitat.

Cada cop la seva assistència al centre és més irregular o arriba tard posant excuses o avisa per exemple que no assistiria a l'escola perquè havia d'anar a comprar un regal a la seva xicota pel dia dels enamorats.

En aquests moments està molt neguitós perquè està pendent d'un judici per presumpte robatori d'una moto amb un altre company del centre; el curs passat els altres companys van dir a la policia que havia estat ell que havia agafat la moto, però des de l'escola s'afirma que això no és possible perquè ell va assistir a una sortida escolar el dia i a les hores del presumpte delictes, cosa que han comunicat qui corresponia.

En Pau un altre dia va falsificar una nota de la mare on s'afirmava que l'havia acompanyat al metge a fer-se una prova important. Posteriorment la mare va clarificar que no va ser així.

La mare manté la comunicació amb el centre, però disculpa sovint al fill i en algunes situacions no entén i no col·labora amb algunes propostes del centre.

El noi mostra una actitud ambivalent respecte de la mare, a vegades pateix perquè la mare es mareja o no es troba bé i en d'altres moments l'insulta o parla malament d'ella. En l'entrevista quan li demano que m'expliqui com és la seva mare diu "...se li pot fer la pilota molt fàcilment" - li va deixar fer un *percing* - "es posa nerviosa desseguida si li faig una "bronca". Em repeteix les coses, és mandona" [*en aquesta descripció de la mare no hi ha cap aspecte positiu, és destaquen les febleses de la mare per posar-li límits, la sensació del noi de poder fer allò que vol i alhora són paleses la falta de matisos positius en la seva descripció- interiorització de la figura de la mare*].

A l'inici del segon trimestre i com a part del meu seguiment acordat amb el centre, la psicòloga de l'equip educatiu-terapèutic em va proposar la possibilitat de preparar un projecte individualitzat d'activitats per establir un contracte didàctic i motivar els aprenentatges per facilitar l'assoliment el graduat escolar i així que en Pau pogués cursar un cicle formatiu de grau mitjà de mecànica, tema pel que manifesta estar motivat. Alhora es replanteja la demanda del noi de compartir un crèdit en el centre ordinari. [*La demanda prové de la psicòloga - no de la mestra i l'educadora - que estan desorientades respecte al treball pedagògic de l'alumne, no hi ha elaborat un projecte individualitzat educatiu per l'alumne fet que, entre d'altres, dificulta la possibilitat d'inserir les activitats i metodologia proposades en la dinàmica de funcionament establerta*]

Durant uns dies en Pau no assisteix a l'escola. L'EAP informa a l'equip educatiu/terapèutic que en el CO on s'ha previst novament la realització d'un crèdit compartit, han manifestat dificultats per acollir al noi degut a que feia alguns dies en Pau anava a la porta del centre a l'hora de la sortida dels alumnes i és ficava provocant al nois i insultant als professors. Es torna a produir amb un altre forma el mateix mecanisme de conducta agressiva per apaivagar les seves pors i fent-se el dur davant dels altres nois i de la seva noia, alumna d'aquell centre. Fet que novament, torna a fer molt difícil la seva assistència al CO esmentat i de moment a qualsevol altre centre ordinari per les dificultats de contenció mostrades.

Posteriorment el noi verbalitza de forma prepotent a la mestra que no assistirà més al CEE si no li donen el que el vol- anar a l'escola o a fer activitats compartides - on ha insultat als professors i provocat als companys, atribueix que ell no pot assistir al CO perquè l'equip del CEE no vol, no reconeix que ell mateix ha invalidat la possibilitat per la seva manca de control palesa en els incidents que ha protagonitzat en el centre i per les seves provocacions ...

"vosaltres no em doneu el que jo vull" es torna a fer palesa la percepció distorsionada de la realitat i de les conseqüències dels seus actes. Projecta les seves dificultats als altres que segons ell en tenen la culpa.

L'equip educatiu/ terapèutic no veu clar que es pugui signar un compromís ni concretar un pla de treball individualitzat, perquè l'actitud del noi ha variat.

La mestra i l'educadora manifesten la seva por a les reaccions agressives que pugui presentar en Pau al dir-li que no podrà assistir al CO, i plantegen a la reunió, qui ha d'informar tant al noi com a la mare d'aquesta situació. L'equip educatiu terapèutic acorda que ho farà l'EAP amb la psicòloga del CEE i se'ls explicarà que no hi ha garantia d'èxit de l'experiència per les seves dificultats per controlar-se i no sembla, segons la informació de l'EAP que hi hagin les condicions adequades per a què l'activitat surti bé, entre d'altres es comenten les següents: el curs està a mitges i el grup de 30 alumnes ja té una dinàmica difícil perquè hi ha alumnes repetidors amb problemes, l'activitat proposada és tecnologia i el nivell d'aprenentatges del grup és força més elevat del que en Pau ha assolit, el que suposaria la necessitat d'una adaptació significativa, possiblement refusada pel noi al que no agradaria fer quelcom "diferent" als altres [*El que es pretenia era facilitar el noi necessita un referent on pugui fer el que fan els altres companys amb algun ajustament*].

D'altra banda la possibilitat de compartir un crèdit d'educació física per prioritzar la relació amb els companys, es complica perquè en Pau no mostra interès per l'educació física, ni la pràctica de cap esport, l'actitud del noi ha canviat i sembla poc motivat a arribar a compromisos (tot i que verbalitza a les mestres que vol anar la CO).

Es va realitzar la reunió amb la mare i amb el noi, implícitament el noi va tenir clar que no podria realitzar les activitats compartides amb el CO. [*Va baixar el seu interès per què ja no surt amb la xicota, o les pors inconscients a l'entorn educatiu ordinari?*]

Quan l'escola parla amb la família per insistir en l'assistència regular, la mare disculpa al noi i quan aquest manifesta que no vol continuar assistint a aquesta escola, la mare li proposa que estigui una setmana sense assistir-hi per pensar el que vol fer. Per diferents motius l'assistència al CEE dels altres companys del grup és molt irregular, dos alumnes han deixat d'assistir i alguns dies ha tornat a estar ell sol a classe cosa que ha viscut molt malament. D'altra banda amb aquesta actitud de la família sembla que torna a tenir la sensació de que ell controla la situació.

Després d'aquesta setmana de reflexió a casa, ha tornat al centre i m'explica aquest procés dient que **ha decidit que tornarà a assistir al centre.**

En la sessió de treball amb mi es continua mostrant col·laborador, quan es cansa ho diu i canviem de tasca, cosa que accepta bé. El noi verbalitza que li dona igual tenir el Graduat en ESO, perquè algun amic seu fa mecànica en un centre privat concertat i no l'ha necessitat, però tampoc té molt clar el que vol fer.

També explica que la seva xicota l'ha deixat per un altre, el cap de setmana anterior, aparentment sense estar gaire afectat diu que ja s'ha enrotllat amb una altra noia (de la

que no sap el nom) i que aquest cap de setmana anirà a la discoteca i ja té previst anar amb una altra noia. (*En una entrevista anterior ja m'havia parlat de la noia amb la que sortia – i que ara l'ha deixat- em diu el seu nom i que fa 4rt d'ESO al CO, quan li vaig demanar que m'expliqués com era, la va descriure així: “simpàtica, m'entén, és guapa “.)*

Es tornen a explicitar les seves dificultats per mantenir els compromisos.

Durant el tercer trimestre d'acord amb el noi i la família, l'EAP realitza el procés d'orientació educativa i professional amb el noi per facilitar el seu itinerari en l'etapa postobligatòria.

DETALLS DESCRIPTIUS DELS DOCUMENTS I ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS

L'anàlisi de les anotacions de observacions directes en el context escolar. Les entrevistes directes i l'exploració d'en Pau al CEE en proporcionen la següent informació: L'alumne al grup classe està pendent del que diuen o fan els altres, tot i així hi ha moments que té clar el que ha de fer i es posa a fer-ho, li agrada ensenyar alguns dels treballs fets, especialment els controls amb els que treu bona nota.

De l'assistència a l'escola diu que li agrada el taller de cuina però que si no fos perquè “la gent se'n riu de mi, perquè vinc a aquesta escola” **acusa fortament la pressió del seu grup d'amics, diu que si no fos per això estaria bé a l'escola.**

Producció escrita

Se li plantegen dos tipus d'activitats una primera oberta en la que se li demana què li agradaria estudiar per preparar el treball d'orientació cara al proper curs. Quan demana en quina llengua ho ha d'escriure, se li deixa triar:

Les frases que produeix tenen sentit i expressen allò que vol comunicar, el desig d'estudiar mecànica, perquè li agraden molt les motos “ las motos son mi pasión”.

Tot i així les seves expectatives apareixen desajustades “mecánico de algun equipo de competicion” s'ha de tenir present, però, que el que diu pot coincidir amb els desitjos que manifesten sovint els nois de la seva edat.

En l'aspecte formal incorpora aspectes d'organització del full, com la col·locació de nom i la data en el lloc adequat, però no deixa marge al cantó esquerre del full, la seva lletra és llegible presenta un traç fort i destacada inclinació que indiquen tensió i baix estat d'ànim. S'observa unió i separació inadequada de paraules “Megustaria” “al gun”. Utilitza la majúscula a l'inici de l'escrit i de la frase, però no la sistematitza en els noms propis

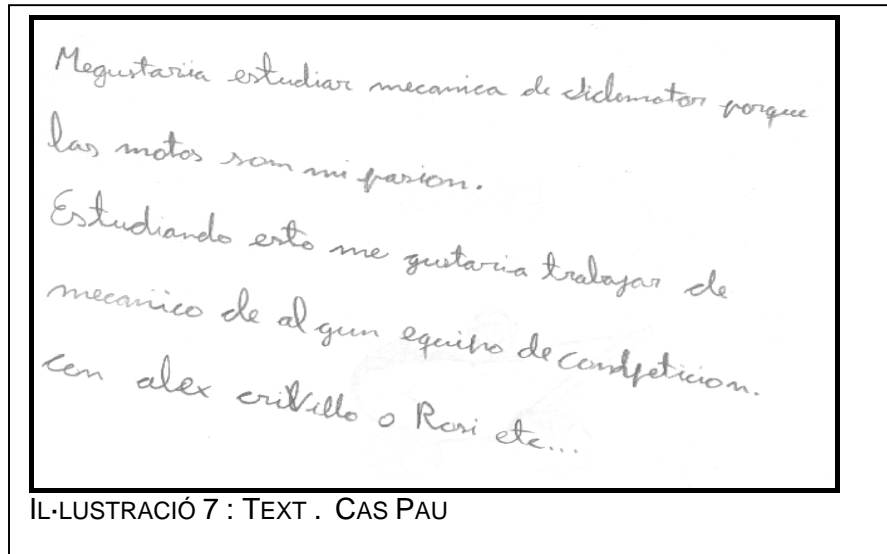
Dibuix

Com es pot observar en les il·lustracions següents, en el dibuix que acompanya el text apareix ell en moto en el “boxes” d'un circuit. És un dibuix amb pocs detalls en el que no hi ha línia de base.

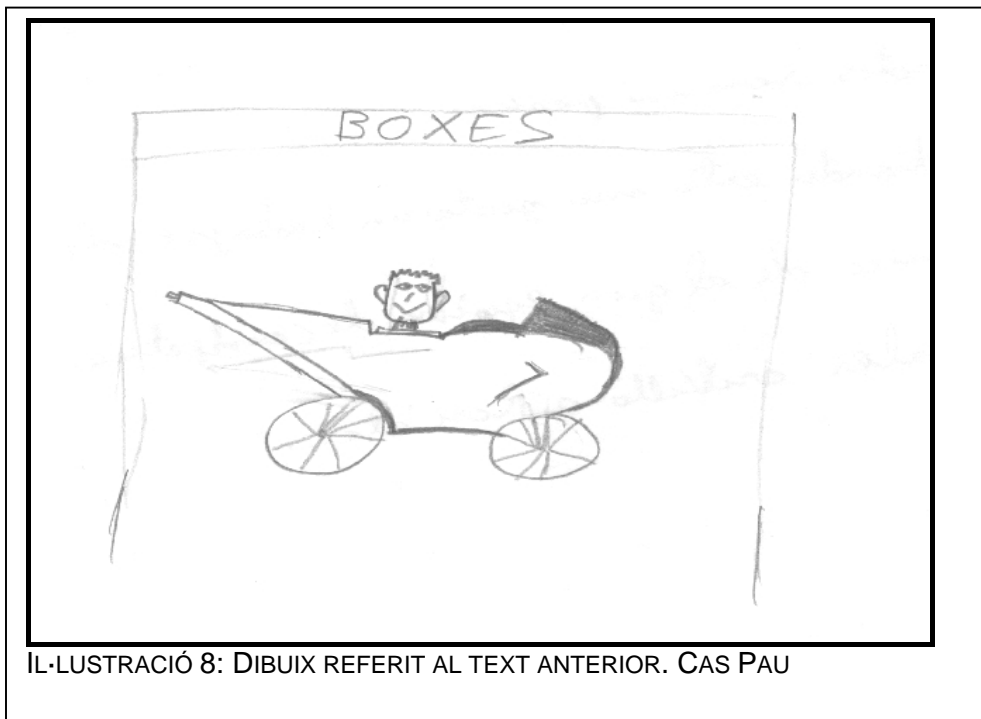
De la figura que representa al noi es veu el seu cap i el coll la resta del cos està oculta dins de la moto.

De la moto ressalta amb forts traços el volant del que no es veu el manillar ni les mans que l'agafen, destaca a la part posterior el tub d'escapament llarg i inclinat cap a munt. Les rodes no tenen volum i el traç és molt més prim que la resta dels dibuix, dona la sensació de que la moto el porta, no que ell porta la moto, o que és una moto de fira lligada a un eix que la porta sostinguda a l'aire i fins i tot en una primera mirada recorda la forma d'un cotxet de bebè.

El marc dibuixat per situar boxes està al centre del full i realitzat amb un traç molt fluïd, com si s'hagués de desfer en qualsevol moment.



IL·LUSTRACIÓ 7 : TEXT . CAS PAU



IL·LUSTRACIÓ 8: DIBUIX REFERIT AL TEXT ANTERIOR. CAS PAU

Comprensió lectora i expressió escrita

En aquesta segona activitat se li planteja treball concret de llengua, a partir d'una de les dificultats observades en l'activitat anterior preparo la proposta per valorar les possibilitats d'aprenentatge en situació interactiva ¹¹⁰(tenint present la idea de zona de desenvolupament propera de Vigostky) per la preparació de l'activitat tinc present:

- Els objectius a desenvolupar partint del referent de les capacitats bàsiques¹¹¹. Els objectius concrets de la tasca els llegeix en Pau, s'expliciten, els explicitem a l'inici de la sessió (per tal d'evocar coneixements previs i de lligar aquesta tasca amb la realitzada en la sessió anterior).
- Un tema que a ell l'interessa són les motos, el lliguem amb l'activitat anterior, compartir un llenguatge i les formes amb les que es pugui implicar per promoure aprenentatge funcional i significatiu.
- Partim d'una situació que en un futur proper haurà de realitzar en la seva vida quotidiana, buscar ofertes a internet per comprar qualsevol cosa.
- Modifiquem la "presentació de l'oferta" ajuntant totes les paraules, per treballar els objectius instrumentals de llengua plantejats.

En la primera qüestió resol bé les dues primeres frases a la tercera escriu junt " en este", en tota la resta separa bé les paraules, quan té algun dubte li demano que m'ho digui en veu alta i ho diu bé.

A la qüestió 3^a la resposta a per què no és una bona oferta, ho diu correctament de forma oral.

Pregunta quines paraules són verb, diu que no se'n recorda, li defineixo verb i ell torna a llegir les frases i escriu el que se li demana a l'activitat.

El meu ajut ha estat d'una banda la presència, en situació individualitzada i amb el seu acord per treballar amb mi, fer quelcom amb algú amb qui percep que hi ha actitud de col·laboració, és per ell quelcom que el fa autocontenir-se.

Poder parlar o pensar que amb una activitat educativa pot superar alguna dificultat (separar adequadament les paraules en els seus escrits) fa que li pugui atribuir un significat encara que aquest sigui superficial.

Poder compartir allò que pensa, o sap (quines motos li agraden,...) amb un llenguatge que li resulta familiar, oferta treta d'internet, facilita l'atribució de sentit i que pugui mantenir el seu esforç mental, durant tota l'activitat. Tot i que en algun moment és cansa, una mirada i un suport oral " ja et falta poc" es suficient per a què pugui acabar la tasca i surti relativament content.

La comprensió del contingut de l'oferta és adequat pot valorar la moto, les condicions i decidir finalment que ell no se la compraria, raonant adequadament.

¹¹⁰ L'activitat es realitza amb l'observadora, no es pot realitzar a classe per les circumstàncies descrites en l'apartat 2.2, el dia de l'observació només va assistir ell a classe.

¹¹¹ Veure proposta de prioritització adjunta


PLA DE TREBALL INDIVIDUALITZAT NOM:
EXEMPLE D'ACTIVITAT DATA:

LLENGUA
LES PARAULES

OBJECTIU

- Reconèixer les paraules i poder escriure-les de manera correcta
- Reconèixer les paraules que fan funció de verb i de nom i escriure-les correctament
- Identificar i comprendre els elements d'una descripció

Mira la imatge, això és una oferta de venda d'una moto, i intenta llegir el text de forma automàtica.
Sembla que ha hagut un error. Pots tornar a escriure'l se parant adequadament les paraules



Yamaha XC-Cygnus 125 03
• PVP: 2.165 €
• Preu Motos.net: 1.799 €
• Alçada: 366 €
• Regalo: 30 € **

Notes:

- És un model de moto de 125 cc.
- És un model de moto de 125 cc.
- És un model de moto de 125 cc.
- És un model de moto de 125 cc.

Descripció:

És un model de moto de 125 cc.

És un model de moto de 125 cc.

És un model de moto de 125 cc.

[**] El regal és per a que lo gastes en la tienda de Motos.net.

Proposta aprendre emocions / vivint aprenentatges Adria Galindo Garcia 1

II-il·lustració 9: Proposta de treball. Cas Pau

LLENGUA
LES PARAULES

Escriu de forma correcta les notes i la descripció de la moto

✓ Esta moto se encuentra en oferta por tiempo limitado
- El precio no tiene carácter contractual
- Este modelo no se acepta moto a cambio

Mira bé la fotografia de la moto, explica les seves característiques externes (Forma , color, elements decoratius):

Aquesta moto es la més fca que he vist mai es de color gris i té les rodes molt petites

Consideres que és una bona oferta , has llegit els **?

✓ no es una bona oferta

Escriu cinc verbs i cinc noms

VERBS		NOMS
✓ se encuentra	no incluye	✓ Yamaha matricada
no tiene		moto
Puede		Precio
no se acepta		Foto

IL·LUSTRACIÓ 10: MOSTRA DEL TREBALL REALITZAT MARÇ 2004 .
CAS PAU

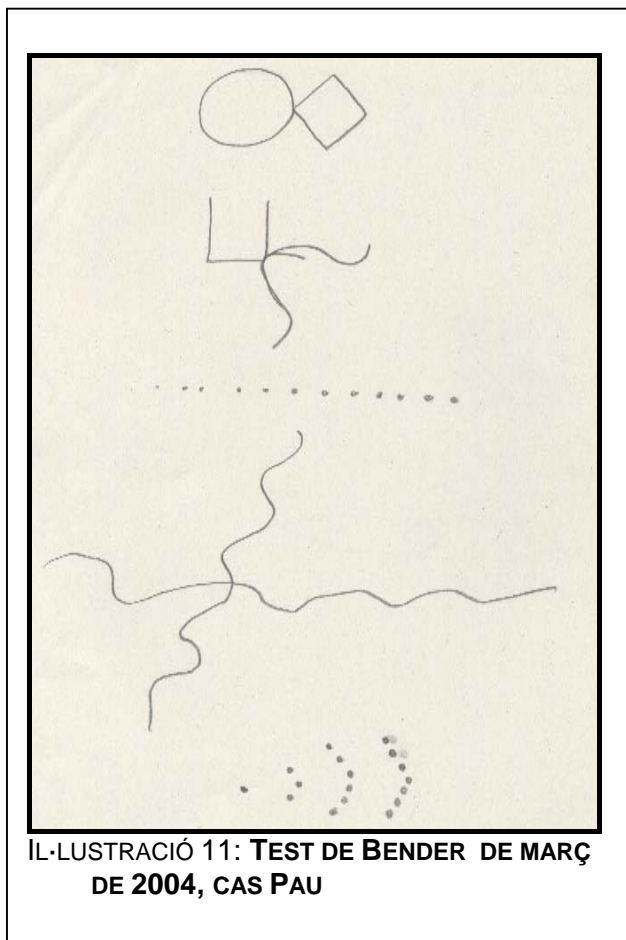
Prova d'organització perceptiva – el test de Bender

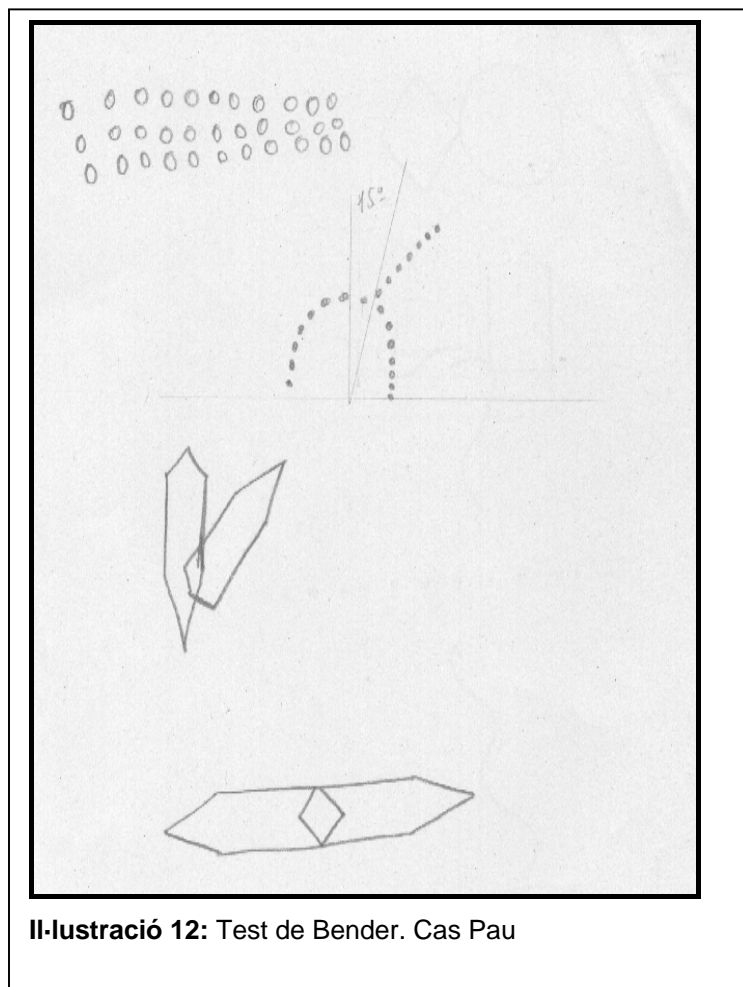
La intenció al passar aquesta prova ha estat valorar especialment els indicadors emocionals, donat que en Pau manifesta que no li agrada gaire dibuixar i per no reiterar en les proves projectives passades en diverses ocasions per altres serveis.

Obté el següent resultat Fig.5: rotació de la figura, total puntuació directa 1. Maduresa perceptiva visomotriu normal.

Indicadors emocionals:

- Línies fortament reforçades
- Línies amb traç compulsiu figures 4 i 7
- Expansió per la realització de la prova ocupa més d'un full
Segons els indicadors emocionals descrits en Pau presenta impulsivitat, agressivitat, hostilitat manifesta i comportament acting –out.





Il·lustració 12: Test de Bender. Cas Pau

En estudis realitzats segons Koppitz¹¹² (1981) entre pacients psiquiàtrics i subjectes de control els resultats són significatius amb més presència d'indicadors emocionals en pacients clínics adolescents i joves de 11 a 15,11 anys que en alumnes promitjos. No es van trobar, diferències entre pacients psicòtics i neuròtics respecte al nombre d'indicadors emocionals en les protocols del test de Bender.

Test de Raven per Adults

Edat cronològica en el moment de la realització de la prova: 15 anys i 6 mesos

Modalitat de la prova: versió per ordinador, en situació individual.

Entén bé la consigna, quan comença em diu que recorda haver fet aquesta prova fa molt temps, quan era petit i va anar un dia amb la seva mare a una psicòloga.

Considera i analitza bé forma i fons en les diferents propostes de la prova.

Quan està acabant la columna D demana "faltan muchos? por qué esto me cansa!" l'explico que falten 12 ítems, que pot descansar un minut si vol, llavors continua fins acabar-ho, pensant la resposta en cadascuna de les propostes.

¹¹² Koppitz, Elisabeth M. El test gúestáltico de Bender. Ediciones OIKOS –TAU, Barcelona 1981
Aprende emociones / vivint aprenentatges

Obté el següent resultat: Superior al Terme Mitjà; Grup II; Percentil 75; Temps total : 00:23:33

A : 0 errors temps parcial 00:02:10

B: 1 error temps parcial 00:01:38

C : 3 errors temps parcial 00:06:03

D: 0 errors temps parcial 00:05:42

E : 8 errors temps parcial 00:08:00

Es pot observar que quan es cansa baixa la seva concentració i per tant el rendiment, tot i que l'estil de resoldre la tasca no va ser impulsiu i va pogué mantenir l'esforç el temps suficient per resoldre la tasca de manera adequada.

Qüestionari HSPQ de Cattell 1968¹¹³ (High school Personality Questionnaire Form A)

Data de realització 5 de març de 2004

En Pau ha obtingut puntuació significativa decatipus - DC 8 en el Factor J que fa referència a les dimensions segur/dubitatiu; en el Factor O que fa referència a les dimensions serè/aprensiu i en el Factor H que fa referència a la dimensió cohibit/emprenedor obté un decatipus DC -7 respectivament del seu perfil general es pot definir com dubitatiu, individualista, motriuement reprimat, crític i menyspreador amb els altres. Aprensiu amb sensació de culpabilitat i socialment atrevit.

Del factor secundari Q3 que fa referència a la dimensió calma /excitabilitat obté un DC- 7 que el defineix com compulsiu, amb control de la seva imatge.

En el Factor C que fa referència a l'estabilitat emocional, obté un decatipus DC-7 emocionalment afectat/estable cal destacar que aquests resultats de la prova no concorden amb la seva conducta observable per tant s'han revisat les corresponent respostes del qüestionari que fan referència a les emocions factor en el que s'observen dificultats en la consciència de les pròpies emocions i **capacitat per respondre allò que creu és adequat**, no el que realment fa o com se sent.

Anàlisi d'alguns dels treballs realitzats per en Pau durant els cursos 2002/03 i 2003/04 al CEE.

Activitats de llengua

Llengua oral:

Lectura fluida de 95 paraules per minut, amb comprensió adequada del que llegeix.

Mostra poc interès en la lectura de les notícies de la premsa que fa a la classe.

Llengua escrita

Quan escriu tranquil la lletra és clara i força llegible, no tant quan ho fa de forma ràpida o té poc espai al full.

Reconeix paraules diferents i pot seleccionar d'un text les paraules que no són les adequades al context, pot donar coherència a un text llegit i escrit.

Pot realitzar sopes de lletres, mots encreuats i d'altres activitats lúdiques de llenguatge amb definicions o dibuixos, que impliquin coneixement de vocabulari i observació.

En les seves produccions escrites pot utilitzar adequadament alguns signes de puntuació (punt, coma i dos punts).

Tant en el dictat com en la seva producció escrita s'observen moltes faltes d'ortografia arbitrària (B/V; H; A/E; accentuació;...) així com unió i/o separació inadequada de paraules.

¹¹³ R.B. Cattell i M.D. Cattell , Institute for Personality and Ability Testing (IPAT), Champaign, Illinois USA, 1958-1968. Adaptació espanyola 1981.TEA Ediciones, S.A

Pot realitzar una descripció curta de l'aspecte físic utilitzant els adjectius corresponents. Realitza adequadament la lectura de la imatge, contestant adequadament les preguntes relatives a una imatge o un dibuix.

Defineix i identifica adequadament els noms propis i comuns.

Pot realitzar la lectura d'una gràfica senzilla.

En llengua castellana escrita produeix errors de substitució y/i, g/j.

Pot fer descripcions orals adequades amb el joc de "quien es quien"

Ciències socials i naturals

Compren i recorda els continguts treballats referits a la geografia de la seva ciutat, el relleu de Catalunya, pot situar les comarques en un mapa, ubicant adequadament les ciutats treballades.

- Pot identificar i explicar una gràfica de població, ordenant de major a menor la densitat de població, la superfície i el nombre d'habitats de diferents poblacions.
- Pot comprendre i interpretar elements de la història de la ciutat i de Catalunya com la vida dels Ibers.
- Pot reconèixer i situar en el cos humà les parts treballades de l'aparell digestiu.
- Reconeix els tipus d'aliments i pot realitzar les receptes de cuina treballades.

Matemàtiques

- Realitza operacions de suma, resta, multiplicació i divisió per dues xifres
- Pot ordenar series numèriques segons diferents criteris: parells/senars; anterior / posterior; ...
- Pot relacionar els signes $<>$; $+x$ en quantitats donades.
- Pot substituir nombres per codis donats i a l'invers.
- Realitza problemes amb operacions de suma, resta, multiplicació i divisió per dues xifres
- Representa fraccions senzilles de forma gràfica i numèrica.
- Representa quantitats numèriques amb decimals i pot realitzar operacions
- Reconeix i representa figures geomètriques planes.
- Pot construir figures geomètriques fent servir compàs i escaire.

Anàlisi de la documentació educativa de Pau: dictàmens, informes escolars, document de modificació curricular, contractes didàctics, recull de les reunions realitzades amb l'equip educatiu i terapèutic els cursos 2002/03 i 2003/04 en el CEE.

ANÀLISI DEL QÜESTIONARI

El model del qüestionari és l'elaborat en el marc d'aquest treball per recollir quins són considerats pels mestres, professors especialistes i professionals d'EAP els indicadors de risc i els factors de protecció en l'alumnat amb trastorns de la personalitat i/o la conducta, així com quines pràctiques educatives i d'assessorament psicopedagògic són més preventives i efectives.

En aquest treball considerem els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques i biològiques que inclouen **competències o capacitats i vulnerabilitat o feblesa** en uns contextos i entorns concrets.

Aquest qüestionari contestat pels professionals que atenen i han atès en Pau ens aporta informació respecte als indicadors estudiats i també certa perspectiva de la seva evolució personal en el context educatiu, que intercala la participació de la família i les intervencions dels serveis.

Els qüestionaris han estat contestats pels 8 professionals següents:

- Mestre tutora de primària
- Professora especialista en llengua i (cap d'estudis de l'IES)
- Professora de psicologia i pedagogia i professora de pedagogia terapèutica
- Mestre de pedagogia terapèutica del curs actual
- Educadora del curs actual
- Mestre de pedagogia terapèutica activitat d'Informàtica curs actual (directora del CEE)
- Psicòloga del CEE curs actual
- Professional de l'EAP a l'IES.

Els professionals han contestat el qüestionari **pensant en l'alumne Pau** durant les etapes educatives de primària i secundària, aquests han **assenyalat només**, dels ítems presentats, aquells del qual en tenen informació considerada significativa o predictiva per l'evolució aquest l'alumne en concret:

- En els apartats 1 i 2 que fan referència a les Condicions Personals i a les Característiques de l'Entorn han respost segons les han considerat més predictives o més influents com factor de risc o de protecció per aquest alumne, amb la següent gradació: *factor de molt risc, factor de poc risc, factor poc protector, factor molt protector*.
- En els apartats 3, 4 i 5 que fan referència a les Actuacions Educatives, les Actuacions d'Assessorament Psicopedagògic i les Intervencions dels Serveis de Salut Mental han assenyalat de les actuacions realitzades o conegudes les que per aquest alumne concret han considerat *molt poc efectives, poc efectives, bastant efectives, molt efectives* per la prevenció i millora del seu desenvolupament personal i educatiu.

CONDICIONS PERSONALS

Les següents condicions personals han estat considerades més significatives o predictives pel desenvolupament de trastorn de la personalitat i la conducta en el cas d'en Pau:

1.1. Salut

Les dades quantitatives queden recollides en el gràfic 24.

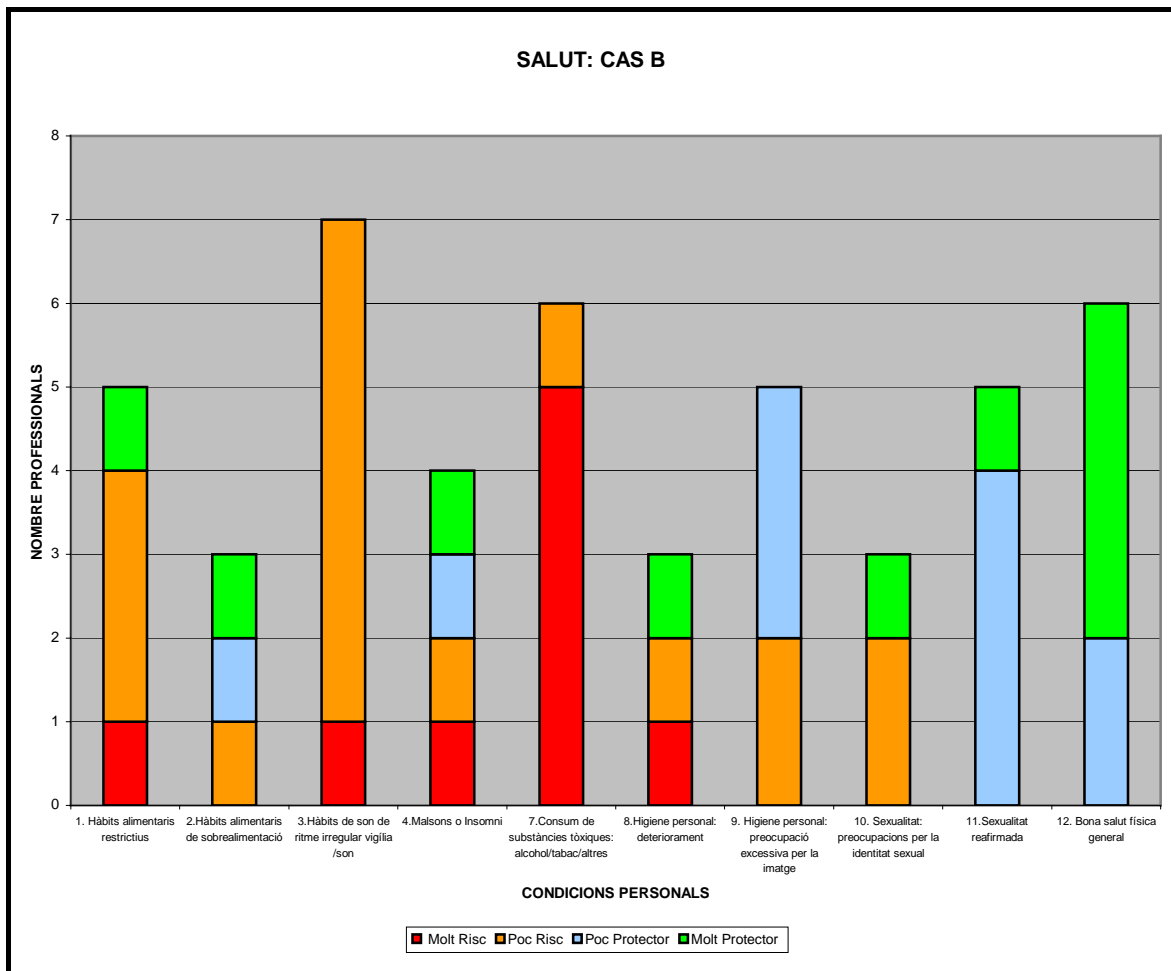
Factors de risc

Les condicions de salut considerades per 5 de 8 professionals (62%) com indicadors de molt risc per en Pau és el consum de substàncies tòxiques, tabac, alcohol i d'altres. Li segueix com a factor considerat per 6 de 8 professionals (75%) de poc risc els hàbits de son de ritme irregular vigília/son .

Factors protectors

Les condicions personals de salut considerades més protectores són una bona salut física general, ho destaquen 4 de 8 professionals (50%), la sexualitat reafirmada i la preocupació excessiva per la imatge són considerades poc protectores per 4 i 3 ; de 8 professionals (50%; 37%) respectivament.

GRÀFIC 24: CONDICIONS PERSONALS. SALUT CAS PAU



1.2. Emocions

Factors de risc

Les condicions personals referides a les seves emocions considerades de molt risc per 6 professionals (75%) i per 2 (25%) professionals de poc risc, per tant la totalitat dels 8 professionals consideren de risc el seu estat d'ànim: irritabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, labilitat i canvis d'humor, angoixa,...

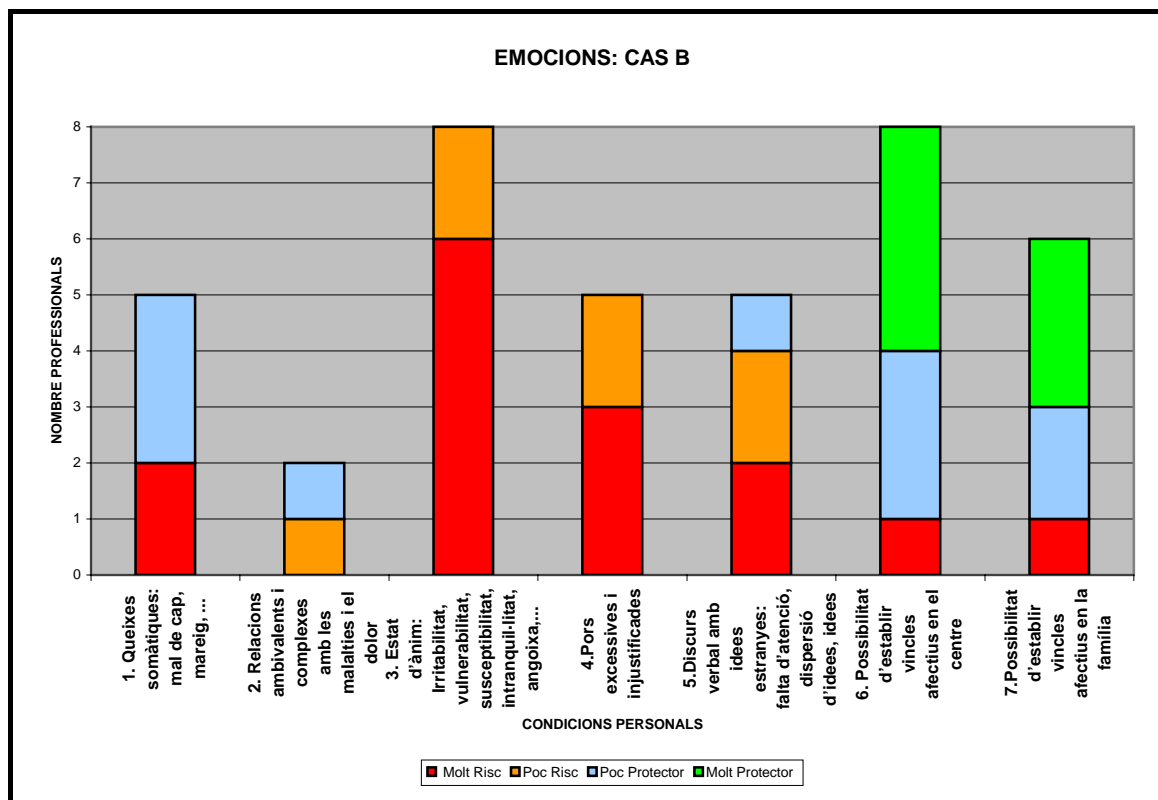
Seguida de pors excessives i injustificades considerades de molt risc per 3 (37%) i de poc risc per 2 (25%) professionals respectivament. Aquest aspecte està recollit en l'àmbit de la salut i lligat al tipus de vinculació mare-fill.

Factors protectors

Les condicions personals referides a les seves emocions considerades com factor protector i molt protector per 3 i 4 professionals (37 i 50%) respectivament són la possibilitat d'establir vincles afectius al centre. Seguida de la possibilitat d'establir vincles afectius positius a la família considerat com factor protector i molt protector per 2 i 3 professionals (25% i 37%) respectivament.

Les queixes somàtiques hi són presents, algun professional fa referència al mal de cap, es considerat per 3 professionals (37%) com factor poc protector.

Gràfic 25: Condicions personals. Emocions, cas Pau



1.3. Pensament

Les dades quantitatives queden recollides en el gràfic següent.

Factors de risc

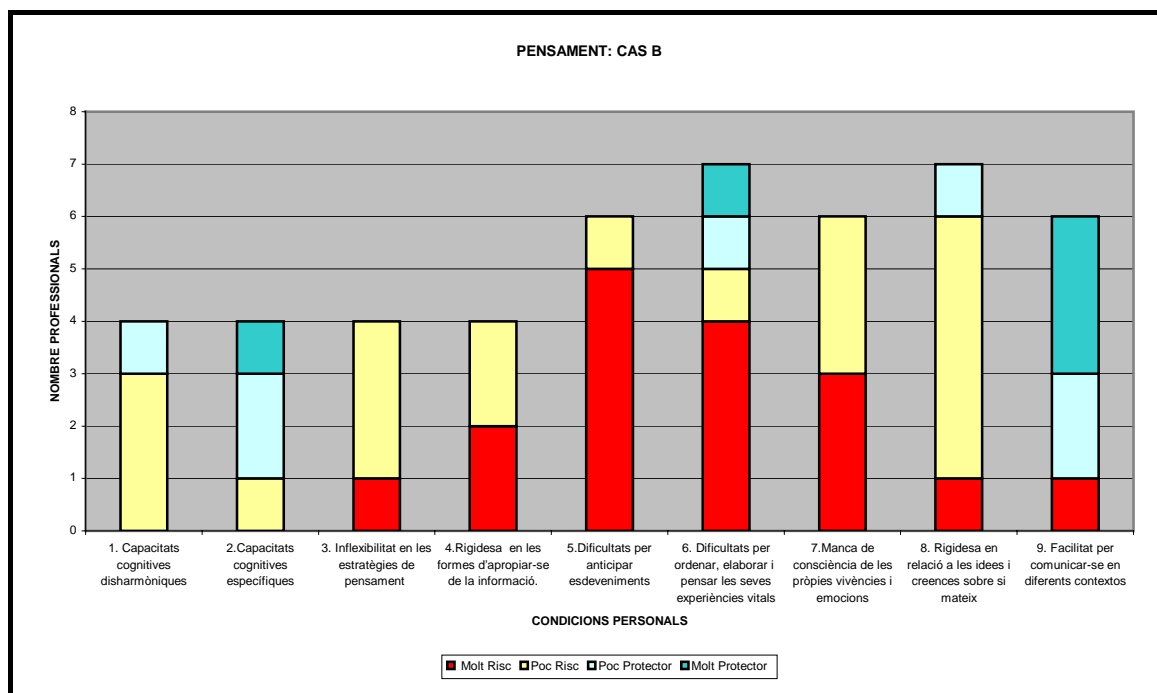
De les condicions personals referides al pensament destaquen les dificultats per anticipar esdeveniments, considerades per 5 professionals (62%) com a factor de molt risc i per 1 professional de risc. Seguides de les dificultats per ajustar-se al context de les comunicacions en les relacions amb els altres considerades de molt risc i de risc respectivament per 4 i 1 professionals (50% i 12%).

Les dificultats d'ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant són considerades de molt risc i de risc respectivament per 4 i 1 professionals (50% i 12%). La manca de consciència de les pròpies vivències i emocions considerades de molt i de risc per 3 i 3 professionals (37% i 37%) respectivament, així com de rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix considerades de molt i poc risc per 1 i 5 professionals (12% i 62%) respectivament.

Factors protectors

Les condicions personals referides al pensament considerades més protectores per 3 i 3 professionals respectivament són a la millor predisposició comunicativa en petit grup i individualment i la facilitat per a comunicar-se en diferents contextos considerats com a poc i molt protector per 2 i 3 professionals respectivament.

GRÀFIC 26: CONDICIONS PERSONALS. PENSAMENT, CAS PAU



1.4. Conducta

Les dades quantitatives queden recollides en els gràfics següents.

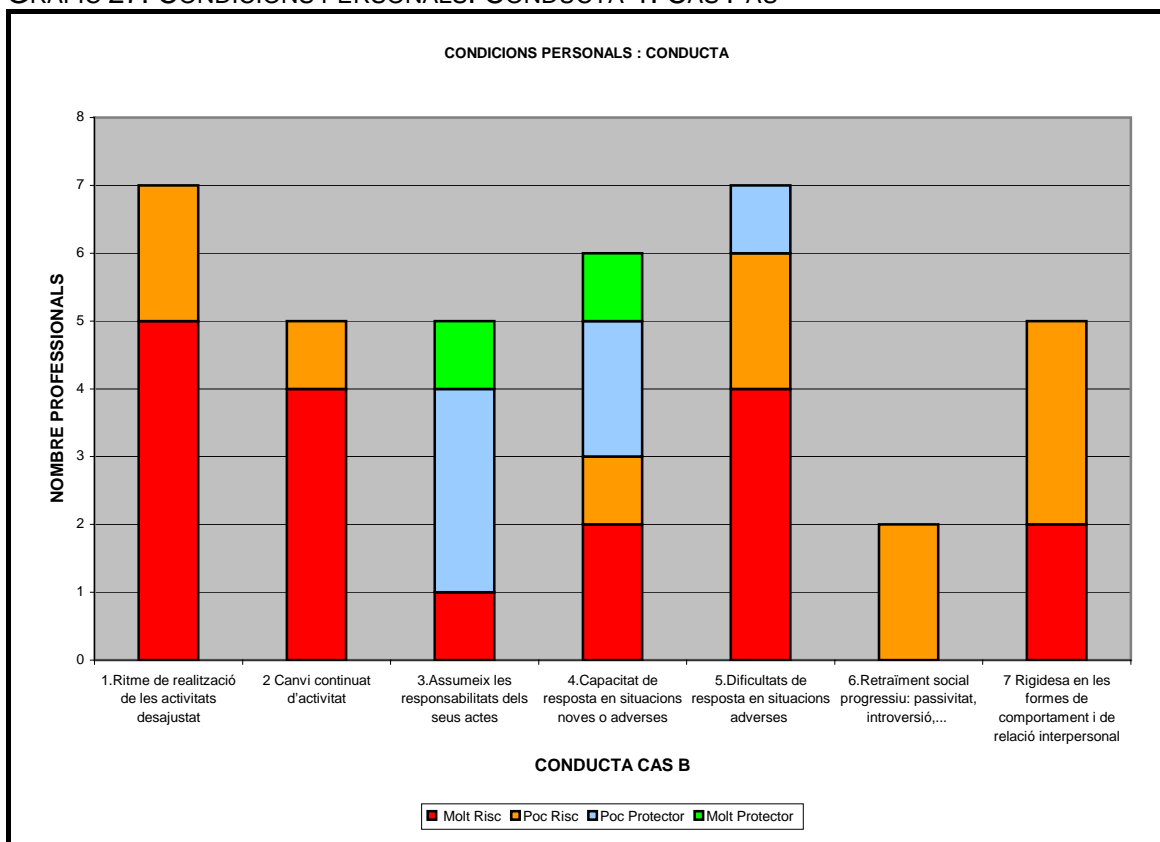
Factors de risc

Les condicions personals referides al ritme de realització de les activitats educatives desajustat així com les desobediències sistemàtiques, el defugir de les responsabilitats i les mentides freqüents són considerades factors de molt risc i de poc risc per 5 i 2 professionals (62% i 25%) respectivament. Les actuacions de transgressió habitual de les normes són considerades factors de molt risc i de poc risc per 5 i 1 professionals respectivament, seguides de les actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars, que són considerades factors de molt risc i de poc risc per 4 i 3 professionals (50% i 37%) respectivament. Les dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives així com l'agressivitat verbal a persones conegudes i desconegudes i l'agressivitat física envers persones i objectes tanmateix són considerades factors de molt risc i de poc risc per 4 i 2 professionals (50% i 25%) respectivament.

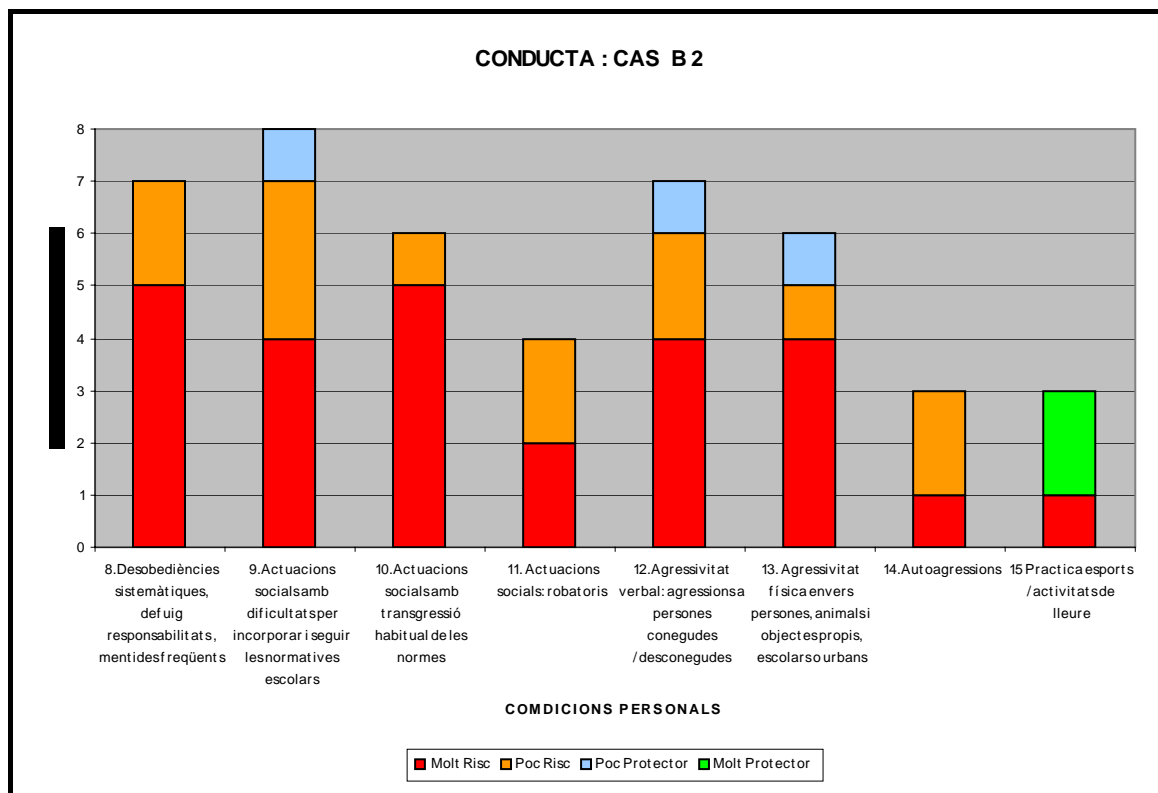
Factors protectors

Les condicions personals referides a les possibilitats d'assumir les responsabilitats és considerada com un factor molt protector i poc protector per 1 i 3 professionals (12% i 37%) respectivament.

GRÀFIC 27: CONDICIONS PERSONALS. CONDUCTA-1. CAS PAU



Gràfic 28: Condicions personal: Conducta –2. Cas Pau



CARACTERISTIQUES DE L'ENTORN

Les següents característiques de l'entorn escolar i sociofamiliar han estat considerades les més predictives o significatives com a factors de risc o vulnerabilitat i/o factors de protecció per desenvolupament i evolució dels trastorns de personalitat i/o la conducta d'en Pau

Escolar

Factors de risc

Les característiques de l'entorn escolar considerades per 4 i 2 professionals com a factors de molt risc i de poc risc (50% i 25%) fan referència a la manca d'atenció i concentració i al descens progressiu del rendiment acadèmic, seguides dels canvis freqüents de centre que es considerat de molt risc i de poc risc per 3 i 3 professionals (37% i 37%) respectivament. El dèficit de recursos professionals i tècnics específics en els moments necessaris així com els canvis freqüents de professionals són considerats, per 3 i 2 professionals, factors de molt i poc risc (50% i 25%) respectivament.

Factors protectors

Es considera factor protector (molt i poc) per 4 i 4 professionals (50% i 50%) la participació de la família en les entrevistes i els requeriments del centre. El fet de que en Pau porti el material escolar al centre, és considerat factor protector molt i bastant per 4 i 1 (50% i 12%) especialment pels professionals dels centres ordinaris on va assistir.

Socio/familiar

Factors de risc

Les característiques de l'entorn sociofamiliar considerades per 3 i 1 professionals (37% i 12%) com factors risc, molt i poc, són la psicopatologia (depressiva) de la mare i les circumstàncies de la concepció, embaràs i perinatals. La psicopatologia del pare (no coneguda explícitament) és considerada de molt risc per 2 (25%) professionals consultats.

L'estil comunicatiu familiar de dependència s'assenyala com factor risc, molt i poc per 1 i 3 professionals (12% i 37%).

Factors protectors

De les característiques de l'entorn sociofamiliar es considera factor protector, molt i poc, per 1 i 3 professionals (12% i 37%) respectivament, la implicació de la família en el desenvolupament del seu fill, la comprensió de la seva situació i la col·laboració amb l'escola i altres serveis. Tanmateix és considera poc protector i de poc risc per en Pau l'estatus socioeconòmic dels pares.

ACTUACIONS EDUCATIVES

Les dades quantitatives queden recollides en els gràfics següents

Adaptacions Curriculars

De les actuacions educatives realitzades s'assenyalen a les diferents etapes educatives de primària i secundària, en els centres on ha assistit i assisteix CEIP, IES, CEE, els professionals que l'han atès consideren han estat més efectives per la prevenció i millora desenvolupament personal i educatiu d'en B.

Activitats educatives efectives

Activitats educatives considerades molt o bastant efectives per 3 i 2 professionals (37% i 27%) respectivament, són les que prioritzen les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos,...

Entre les activitats considerades bastant efectives es troben les adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals. Els plans d'actuació que tenen en compte l'estat d'ànim de l'alumne i les propostes d'activitats motivadores properes a la realitat del context del noi, seguides dels plans d'actuació on es preveu la tutorització personalitzada i compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics. Així com la planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne, el suport del mestre i PPS/ PT en espais específics fora de l'aula, les situacions de treball individual o en petit grup.

La realització d'un horari diferenciat amb inclusió d'activitats funcionals ha estat considerat efectiu.

Es destaca com a bastant i molt efectiu per 3 i 2 professionals (37% i 27%) respectivament, tenir presents les orientacions de l'EAP que faciliten el coneixement de l'alumne i elements per organitzar la resposta educativa.

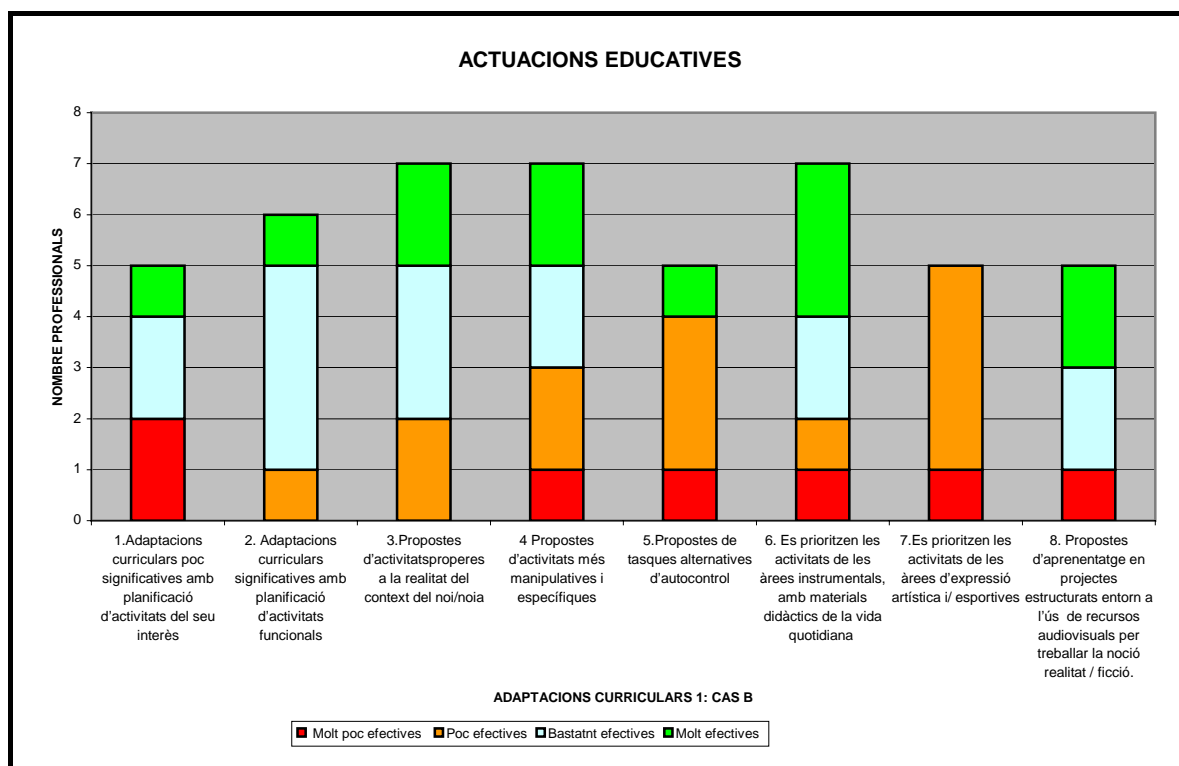
Activitats educatives poc efectives

Les adaptacions curriculars poc significatives amb la planificació d'activitats del seu interès són considerades per 2 professionals molt poc efectives, enfront de 2 i 1 professionals que les consideren bastant i molt efectives.

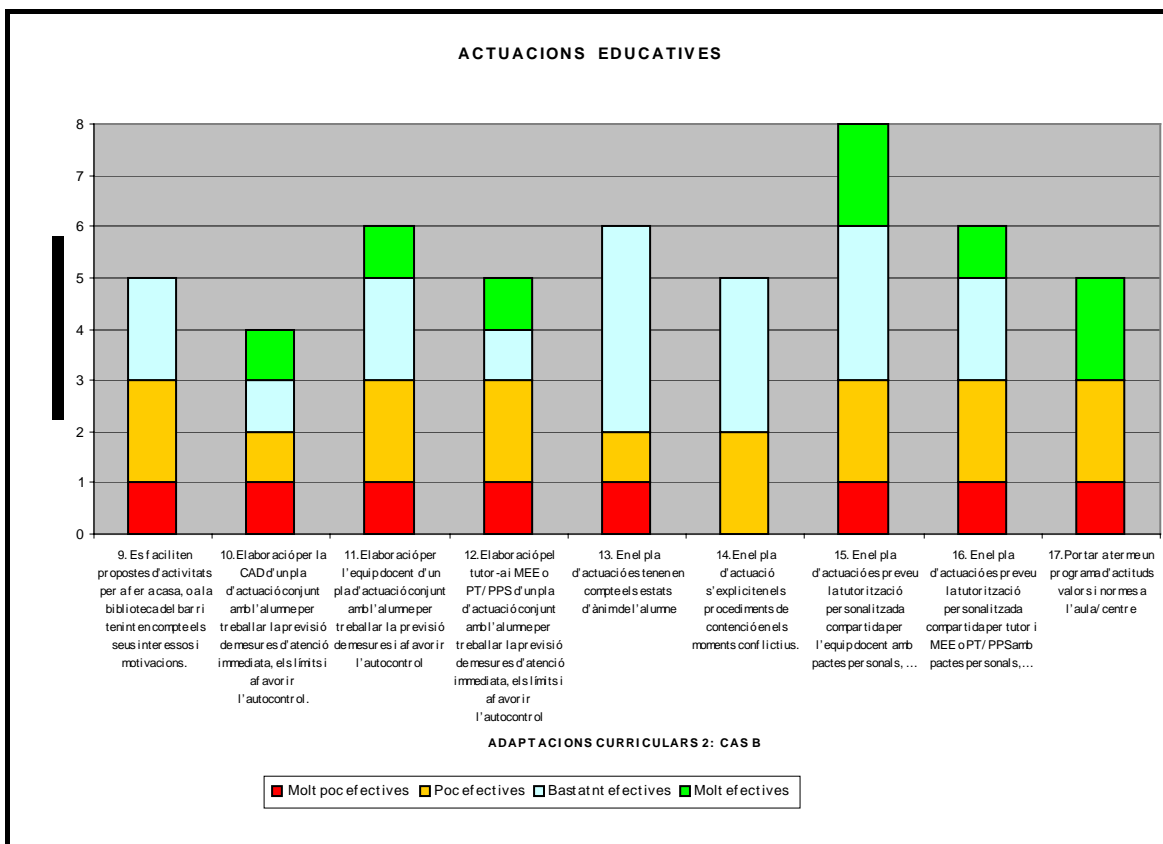
La prioritització de les activitats de les àrees d'expressió artística i esportiva són considerades com poc i molt poc efectives per 4 i 1 professionals (50% i 12%) respectivament.

Les propostes de tasques d'autocontrol són considerades com poc i molt poc efectives per 3 i 1 professionals (37% i 12%) respectivament.

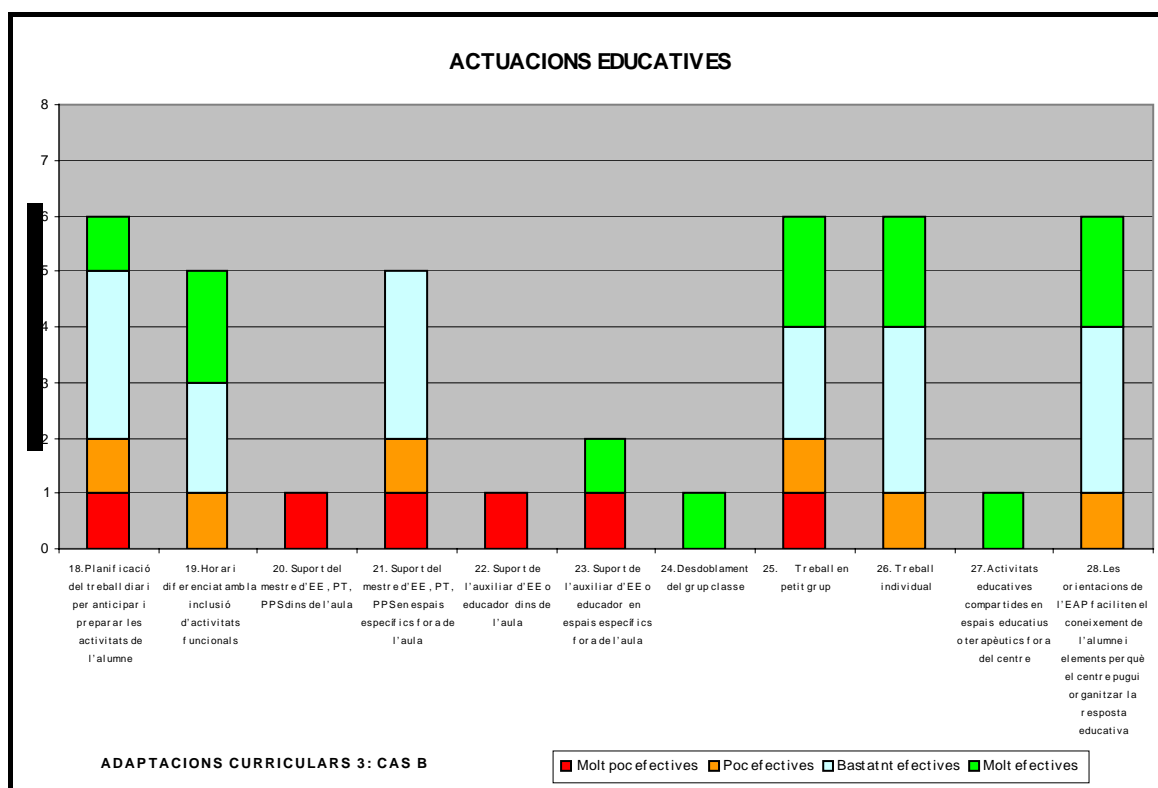
Gràfic 29: ACTUACIONS EDUCATIVES



GRÀFIC 30: ACTUACIONS EDUCATIVES-1, CAS PAU



GRÀFIC 31: ACTUACIONS EDUCATIVES-2, CAS PAU



Mesures de convivència i disciplinàries

Mesures de convivència i disciplinàries efectives

La reflexió en un espai específic en el centre, la reparació d'allò malmès, seguides de la reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte i la intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne i la família són les intervencions considerades efectives amb el noi.

Mesures de convivència i disciplinàries poc efectives

Les actuacions considerades pels professionals com molt poc i poc efectives són la reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte seguides de, el procés d'expedient disciplinari i el canvi de classe amb una acords de treball i la reflexió en un espai específic en el centre .

Gràfic 32: Actuacions educatives: mesures de convivència, cas Pau

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Les dades quantitatives queden recollides en els gràfics 83 i 84.

Actuacions d'assessorament efectives

L'actuació de l'EAP considerada com a molt o bastant efectiva per 3 i 2 professionals (37% i 25%) fa referència a seguir un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos.

L'avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família ha estat considerada i molt i bastant efectiva segons 3 i 1 professionals (37% i 12%) respectivament.

L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent ha estat assenyalada com molt o bastant efectiva per 3 i 1 professionals (37% i 12%).

La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu i ha estat bastant i molt efectiva segons 3 i 1 professionals (37% i 12%) respectivament.

El treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent tutora, PPT, PPS i d'altres professionals ha estat considerat bastant i molt efectiva segons 2 i 2 professionals (25% i 25%) respectivament. Així com la realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb l'alumne i la família ha estat considerat bastant i molt efectiva segons 1 i 2 professionals (12% i 25%) respectivament.

La coordinació de tots els serveis per prendre mesures específiques ha estat considerat com molt efectiu per 3 professionals (37%) així com 2 i 1 professionals (25% i 12%) han considerat molt o bastant efectiva la coordinació amb l'equip directiu en les propostes i acords del pla d'actuació per l'alumne i la coordinació de l'EAP amb els serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ i Hospital de Dia.

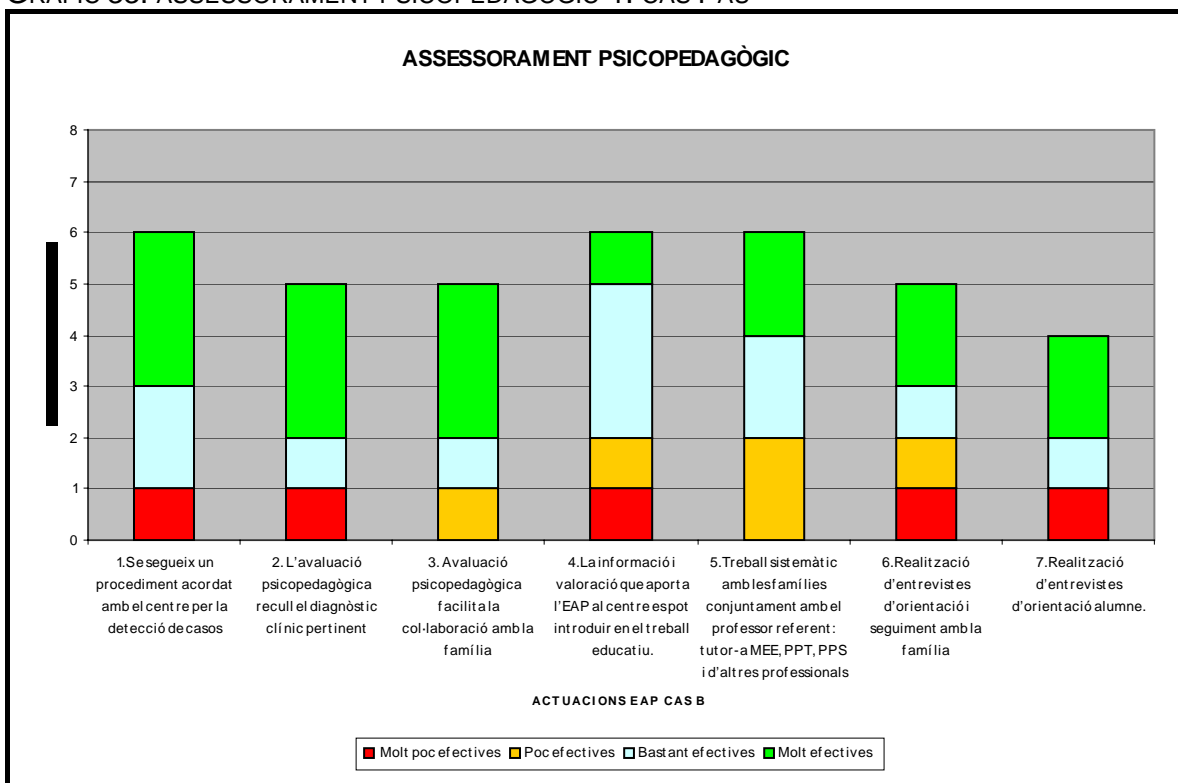
Actuacions d'assessorament poc efectives

La col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuacions conjunt amb orientacions per les adaptacions i modificacions curriculars ha estat considerada poc efectiva per 2 professionals (25%) alhora que 1 professional ho assenyalava com molt efectiu.

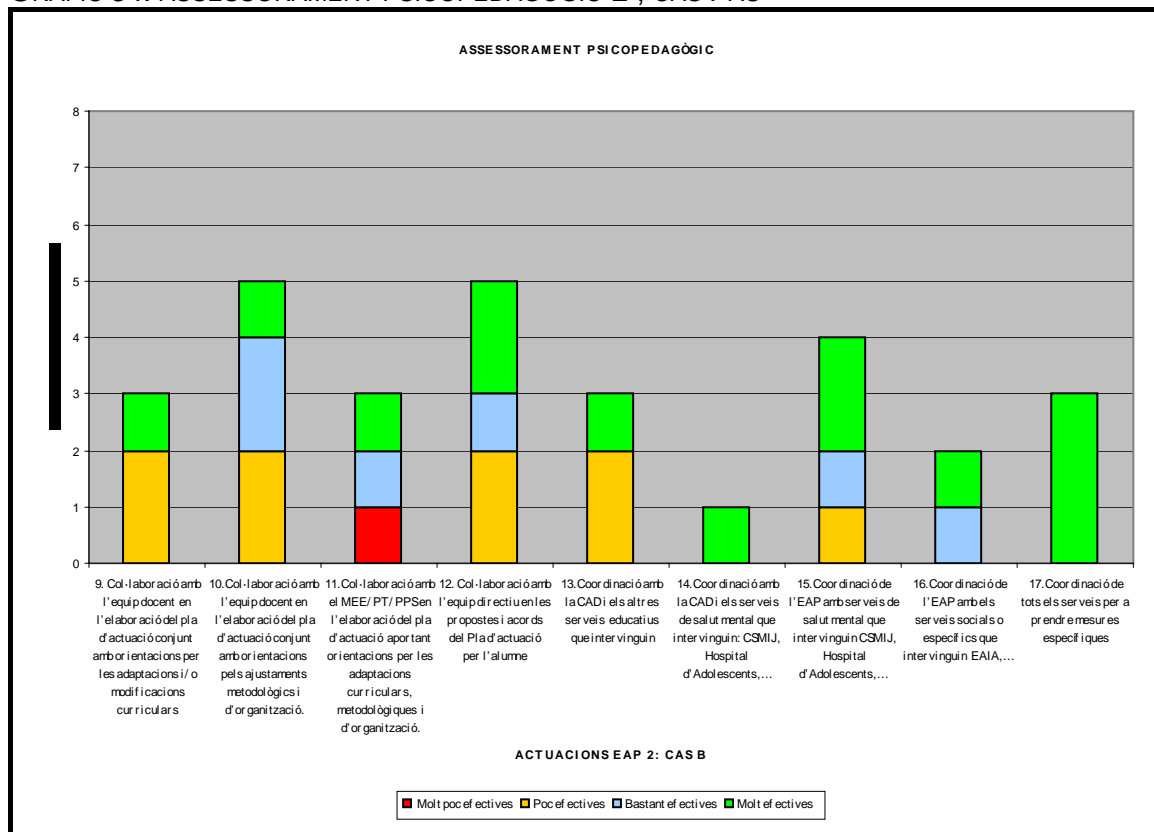
La col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuacions conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització ha estat considerada poc efectiva per 2 professionals (25%) alhora que 1 i 2 professionals (12% i 25%) ho assenyalen com molt i bastant efectiu respectivament.

La coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervien han estat considerats per 2 professionals (25%) com poc efectiva.

GRÀFIC 33: ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-1. CAS PAU



GRÀFIC 34: ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC-2 , CAS PAU



INTERVENCIÓ DELS SERVEIS DE SALUT MENTAL

De les intervencions dels serveis de salut mental s'ha demanat als professionals que destaquen les actuacions considerades més efectives, les que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumne i suport familiar en l'orientació del tractament terapèutic educatiu en el cas d'en Pau.

Les dades quantitatives queden recollides en el gràfic 35.

Actuacions efectives

El tractament psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori ha estat considerat bastant i molt efectiu per 2 i 2 professionals (25% i 25%) respectivament. El tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar: mare,.. i la derivació a serveis més especialitzats: Hospital de Dia per Adolescents-HDA ha estat considerat molt efectiu per 2 professionals (25%), ha estat considerat alhora poc i molt poc efectiu per 1 i 1 (12% i 12%) professionals respectivament.

L'assessorament terapèutic al professorat ha estat considerat bastant i molt efectiu per 2 i 1 professionals (25% i 12%) respectivament.

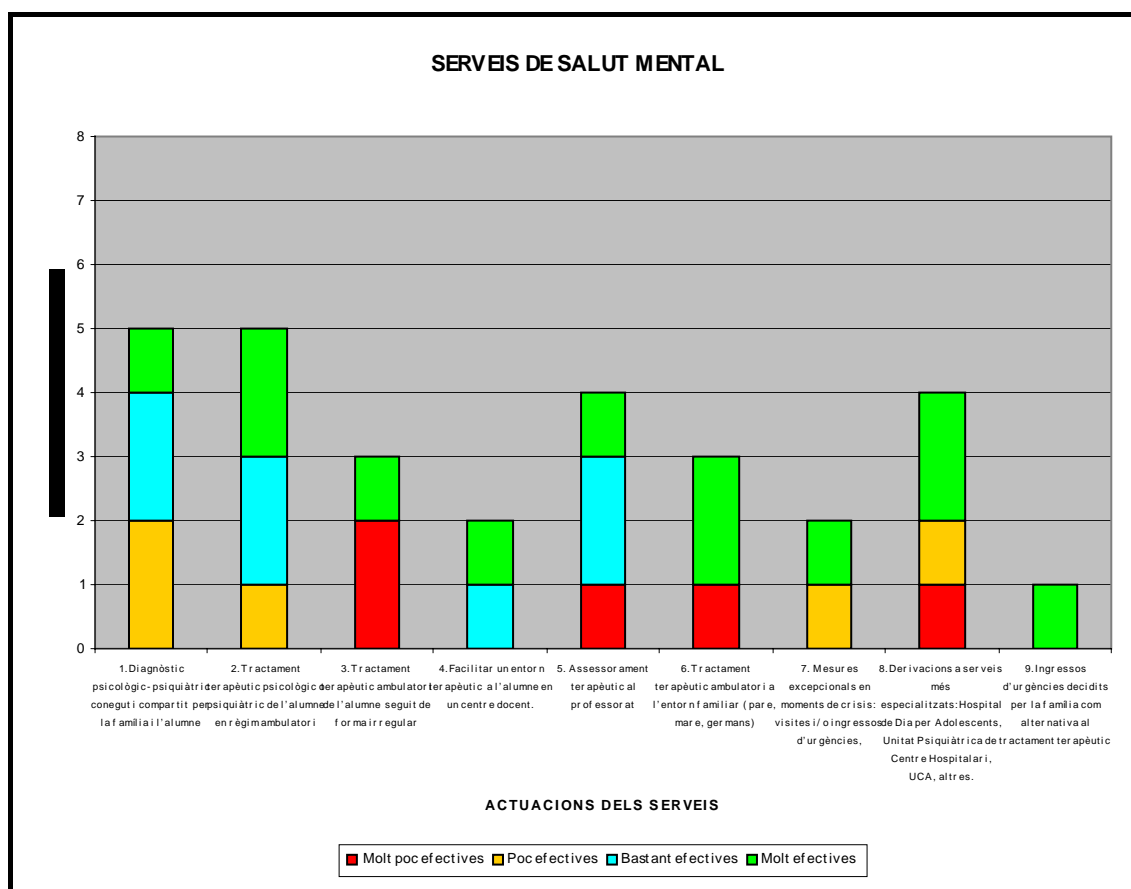
Actuacions poc efectives

El tractament ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular ha estat considerat molt poc efectiu per 2 professionals.

Tanmateix el diagnòstic psicològic - psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne ha estat considerat poc efectiu per 2 professionals en tant que 2 i 1 professional ho consideren bastant i molt efectiu.

L'assessorament terapèutic al professorat ha estat considerat poc efectiu per 1 professional (12%)

Gràfic 35: Serveis de salut mental, cas Pau



Anàlisi qualitatiu de les dades del qüestionari

La poca consciència del perill és considerada un factor de molt risc en Pau, aspecte que cal tenir present ja que el fa **més vulnerable a la pressió del grup** i pot portar-lo a fer actuacions que els altres no s'atreveixen a fer com insultar als professors, o pegar a un noi,... Podem relacionar-ho amb el consum de tabac i possiblement en alguns moments d'altres substàncies com alcohol i/o "porros" quan va a les discoteques. Aquest consum iniciat en grup d'iguals, com una forma d'identificació i per l'acceptació d'aquest, ha esdevingut una necessitat per estimular-se i apaivagar les pors.

Les conductes alimentaries de sobrealimentació van aparèixer curs passat en moments de neguit per apaivagar d'alt nivell d'ansietat. (Temps en els que el CSMIJ va recomanar la continuació de medicació: Risperdal i Neurotin).

Es constaten que les dificultats per dormir han anat millorant, especialment en els períodes en que ha pres medicació el que ha estat protector per l'alumne. Actualment la bona salut física que s'observa és considerada un factor protector, però hem de tenir present que la malaltia vírica que va patir a la infància va marcar el tipus de vinculació, de sobreprotecció mare/fill i amb probabilitat la base de les pors intenses. Destacar la presència de signes psicossomàtics en l'episodi de dificultats de visió, corregida amb ulleres que després no va precisar.

L'excessiva preocupació per la imatge, d'altra banda bastant comú en els adolescents, en Pau té a veure també en la construcció de la identitat i l'autoconcepte negatiu que vol compensar amb les formes i l'aparença física, aspectes que esdevenen de risc si es fan rígids i l'ajuden a ocultar i ocultar-se a si mateix les seves dificultats i inseguretats, sense afrontar-les.

El seu **estat d'ànim és el factor de més risc** considerat per la totalitat dels professionals que l'atenen i l'han atès, del que es estaquen especialment: irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia, canvis d'humor, angoixa, ansietat, tensió, tristesa, queixes, desig de fugida,... que ahora estan acompanyats de sentiments pessimistes i de culpa que el noi revesteix de prepotència, com factors de molta vulnerabilitat.

Les **dificultats per establir vincles afectius** en el centre educatiu, especialment remarcades en el període d'assistència a l'IES, considerant que des del centre es realitzava un treball de tutoria per l'acceptació dels companys, ha estat un dels elements que ha marcat més notablement el seu malestar des de l'etapa d'educació infantil fins l'actualitat. Aquestes dificultats han estat presents en el desencadenant, la generació de conflictes i en la gestió d'aquests, especialment des del pas de la pubertat a l'adolescència, ha representat el trencament de les possibilitats de romandre i/o retornar al centre ordinari previstes per aquest curs 2003/2004,

En diversos moments i pel treball educatiu realitzat pel centre, a l'institut, el grup el tolerava, però sovint anava sol, d'altres es relacionava amb nois més grans i sovint conflictius,... actualment tant per la mare com pel noi la possibilitat de vinculació afectiva d'aquest amb els seus iguals és un indicador de millora, la mare verbalitza en algun moment que "en Pau està content per què té dos amics".

A la família hi ha vincles afectius de protecció, la relació mare-fill és de sobreprotecció, en Pau acaba fent allò que vol, es pot mostrar afectuós amb la mare, davant d'algunes decisions importants el que acaba comptant és la decisió del fill (demanar l'alta a l'HDA, assistir o no a l'escola,...).

De la relació amb el pare és té poca informació...en Pau li té por, el pare no ha participat gaire en el procés educatiu del fill, la mare ha verbalitzat sovint "no poder més" que se sent sola en aquest tema, però quan aquesta ha llençat la tovallola i ha demanat un centre intern pel noi, el pare li ha manifestat l'acord a la proposta de l'EAP i del CEE de que el noi està millor a casa, que els necessita.

Al febrer 2004 des de l'escola on assisteix la germana han recomanat a la mare necessitats d'atenció psicològica a la nena, que tot i ser una nena molt responsable i

madura, possiblement per això, és conscient dels problemes del germà i l'afecten. La nena estima molt al seu germà, ell també la vol però no demostra l'estima (la psicòloga del CSMIJ ho defineix com amor danyí).

Aquest fet fa pensar que les famílies que conviuen amb un adolescent com en Pau requereixen orientacions i suport psicològic tots els membres de la família, si més no en els moments més crítics d'aquests.

En el context de l'escola primària a 2on de cicle superior, nivell i edat els alumnes són els més grans de l'escola i se senten especialment segurs i "dominen el territori" en el cas de Pau, el fet d'assistir a una escola petita, d'una sola línia, va constituir un factor significativament protector, el treball d'anticipació dels continguts a treballar en el grup classe per la MEE en grup reduït, facilitava que el noi pogués tolerar les dificultats ja que havia de fer menys esforç i estigues més motivat per la idea d'agradar al grup, és a dir considerés un repte abordable per ell la realització de la tasca proposada en classe.

L'assistència a la unitat d'adaptació curricular-UAC de l'Institut va suposar alguns moments de treball educatiu satisfactori, el que ens indica que en Pau precisa un entorn en petit grup i un treball manipulatiu i pràctic inserit en un projecte o en un marc més ampli on pugui atribuir un sentit positiu a la tasca i a ell mateix com estudiant.

D'altres actuacions, com les que fan referència a les mesures disciplinàries, aquestes han estat educatives i protectores en la mida que han establert límits entre iguals, la influència positiva del grup va estar notable a final de l'etapa primària, la tutorització personalitzada o en últim extrem quan s'ha pogut aturar una situació insostenible per ell i pels altres amb l'expulsió perquè aquesta va pogué anar acompanyada d'un **treball de reflexió amb la família i el noi** i d'altres mesures alternatives d'ajust a les seves necessitats (reducció horària, assistència a l'UAC de l'IES o finalment el canvi de tipus d'escolarització al CEE, que tant el noi com la família van valorar com un ajut).

Les actuacions d'assessorament psicopedagògic que s'han realitzat en aquest cas, les podem agrupar en els següents blocs:

- **Mecanismes de prevenció i detecció:** la detecció de cas des de l'etapa infantil seguint els procediments acordats amb el centre ha estat considerada efectiva en totes les etapes **excepte en el pas de primària a secundària que és va produir de forma insatisfactòria.**
 - Cal revisar i promoure les estratègies de treball de l'equip de l'EAP per compartir i concretar quan és necessària la realització del dictamen per l'alumnat d'aquest perfil, recollint els criteris que protegeixen l'alumne i faciliten la planificació de la resposta educativa al centre i la planificació de recursos específics a l'administració.
 - La sensibilització institucional i de tots els professionals de la família i el noi del sentit i l'ús de l'avaluació psicopedagògica, aquest no ha de constituir un protocol de causalitat lineal, o que etiqueti l'alumne, sinó com un recull de dades de la història personal i educativa de l'alumne, dels seus aspectes més significatius i de propostes psicopedagògiques flexibles, que facilitin el coneixement de les seves necessitats de manera que els suports s'ajustaran en la mida que es concretin les dificultats en les interaccions en el context concret de les activitats educatives i les relacions interpersonals del centre.

- El treball de l'EAP amb els centres del contingut de la informació i l'orientació del dictamen esdevé **una eina útil i protectora** per l'alumne si s'utilitza a l'escola únicament amb un enfoc educatiu i psicopedagògic, per planificar la resposta educativa, els ajuts i recursos necessaris. Cal tenir present que quan els mestres i professors li han pogut donar al dictamen aquest ús, ho han valorat molt o bastant efectiu, i així ho manifesten el 57% dels professionals en les seves respostes del qüestionari general.

▪ **Avaluació psicopedagògica**

L'avaluació psicopedagògica d'en Pau s'ha anat realitzant en les diferents etapes educatives i tipus d'escolaritat ordinària i especial analitzant els documents es pot destacar la seva ponderació i el recull de totes les dades significatives realitzades a partir de l'observació directa de l'alumne de diverses entrevistes familiars i del treball de coordinació amb els professionals docents i dels serveis de salut mental per tant del seu caràcter interdisciplinar.

En tots els casos però especialment en l'alumnat d'aquest perfil es constata la necessitat de la col·laboració per l'avaluació ha de constituir el pal de paller, per la comprensió de les condicions personals i les necessitats de l'alumne, així com de les situacions dels entorns escolars i sociofamiliars, per a què puguin plantejar-se, sostenir-se i desenvolupar-se actuacions consensuades, ajustades a les necessitats i possibilitats de l'alumne, del centre i de la família.

▪ **Propostes d'atenció educativa i seguiment**

En el seguiment de Pau la tasca de l'EAP ha estat força continuada, amb diferents moments i intensitats segons la demanda del centre i/o de la família.

El treball que s'ha pogut realitzar amb els diferents equips docents ha estat considerat efectiu i satisfactori en general com treball d'equip, però molt sovint insatisfactori tant pel professionals de l'EAP corresponent com pels equips docents donat que les actuacions posades en marxa no aconseguien les fites plantejades amb l'alumne, amb la consegüent preocupació dels professionals implicats.

Quan han calgut mesures específiques com la modificació curricular i horària, i aquestes s'han posat en marxa recolzades per l'Administració Educativa, encara que hagin pogut suposar millores puntuals en l'evolució de l'alumne, han representat en algunes situacions tanta implicació dels professionals amb l'EAP que s'ha enriquit i ampliat la manera d'entendre i organitzar els recursos personals i materials i la sensibilització d'alguns professionals respecte a les necessitats d'aquests alumnes, d'alguna manera s'han posat alguns granets de sorra en el bagatge cultural sòlid, del centre i en el tipus d'intervenció de l'EAP.

Per contra, quan les necessitats de recursos recollides en les propostes de l'EAP i del centre no han estat recolzades per l'Administració Educativa, per exemple en la demanda d'un educador de suport,.. fet que en uns moments d'especial conflictivitat, genera força malestar en la comunitat educativa que s'expressa en la no acceptació i rebuig de companys, pares dels alumnes del grup i de una part significativa del

professorat, que manifesta “no poder més” i d’alguna manera es devaluen les actuacions que han pogut ser reeixides en part.

D’altre banda cal esmentar que quan l’actuació educativa han seguit algunes de les propostes i orientacions de l’EAP concretades amb la participació de les tutores i/o l’equip docent i els acords s’han recollit per escrit i ho han conegut i signat l’alumne i la família, han pogut tenir més continuïtat i han estat més efectives.

Cal destacar que sovint les mateixes propostes educatives en moments i professionals diferents tenen resultats diversos, el que fa pensar en la importància del context concret, del clima i de la relació amb el grup que es generen, de l’estat d’ànim de l’alumne, dels companys i del professor, i especialment de la vinculació educativa/afectiva professor-alumne.

La intervenció de L’EAP en aquest cas ha representat entomar el repte d’anar elaborant noves estratègies d’intervenció per les diverses situacions que han requerit intervencions intenses i especialment en col·laboració i implicació amb els professionals d’atenció a la diversitat (MEE, PT, PPS) l’equip docent, l’equip directiu i la inspecció educativa.

Cal però avançar, fins ara no s’ha pogut realitzar, en el marc de la unitat educativa/terapèutica en l’elaboració del pla d’intervenció individualitzat que inclogui les propostes educatives, psicopedagògiques i terapèutiques en estreta col·laboració equip docent / terapèutic i EAP.

▪ **Coordinació amb els serveis que intervenen**

El servei de salut mental que ha intervingut en el cas ha estat el CSMIJ de la població, la relació d’aquest amb l’EAP i amb els diferents centres ha estat continuada, s’han pogut intercanviar valoracions i punts de vista, però no s’ha establert un marc de col·laboració i de treball conjunt.

En algun moment s’han pres decisions sanitàries de les que no s’ha fet partícip a l’EAP ni al centre corresponent, aspecte que no ha facilitat ni afavorit la implicació de tots els professionals en la mateixa línia, amb uns objectius compartits respecte a l’alumne.

Donades les necessitats educatives–terapèutiques de l’alumne i en general de l’alumnat d’aquest perfil cal que és treballin conjuntament EAP i serveis de salut mental per **trobar noves formes d’intervenció educativa i terapèutica**, en les quals la intervenció educativa és tant important com la terapèutica i la terapèutica tant important com l’educativa, tenint present però que segons en el marc on s’ubiquin les actuacions partiran de lògiques i propostes formals diverses bàsicament educatives o educatives - terapèutiques / terapèutiques -educatives, o terapèutiques segons en duguin a terme a un centre educatiu, un centre educatiu amb unitats educatives–terapèutiques, un hospital de dia per infants i joves, un CSMIJ o altres serveis més específics.

5.3.3 Conclusions

Per a què en Pau o un altre alumne amb les seves necessitats pugui aprendre els continguts educatius calen a més de les capacitats cognitives bàsiques, altres condicions com l'atribució de sentit, aquesta es concreta en les representacions subjectives de les pròpies capacitats i expectatives positives amb confiança en les seves possibilitats, tant respecte al centre educatiu com amb els companys i professionals.

Amb tot el que s'ha exposat en l'estudi d'aquest cas destaquem com aspectes significatius per a reflexió i millora de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic els següents:

1. **La ubicació** del recurs educatiu/terapèutic, cal pensar sobre les avantatges i els inconvenients que tant l'entorn ordinari com l'entorn específic poden aportar a l'alumne.
2. **El tamany** del grup, cal trobar el nombre d'alumnes suficientment ampli per no limitar les relacions i enriquir amb diversitats de models, les interaccions així com que és pugui flexibilitzar ad hoc per facilitar la necessària atenció personalitzada.
3. **El perfil dels alumnes** del grup i la seva incidència: **Estudiar i valorar** el perfil del alumnes del grup, per la incidència de la seva composició en l'elaboració de la identitat i del rol a assumir de cada noi/noia. La pressió del grup respecte als valors, els interessos i les necessitats del cas estudiat han estat mol rellevants.
4. Treballar en equip multidisciplinar per avançar i millorar **la coherència del treball** educatiu / terapèutic: amb la planificació, l'elaboració, aplicació i valoració de les diverses intervencions de forma complementària de manera que es potenciïn els objectius educatius i terapèutics de forma consensuada.
5. **Elaboració de propostes on es promogui la participació activa de l'alumne en el propi projecte** educatiu/terapèutic a partir de la seva implicació, consentiment i compromís.
6. **Potenciar la vinculació educativa/terapèutica**, i els lligams afectius **amb els diferents professionals i amb els companys**.
7. La intervenció educativa de mestres i educadors per a **l'elaboració de forma conjunta i consensuada** de les funcions i responsabilitats tant en el si de l'equip com respecte els alumnes i les seves famílies.
8. La **intervenció de psicopedagògica** de l'EAP des d'aquesta perspectiva, implica avançar cap a la interdisciplinarietat i desenvolupar conjuntament un projecte, concretar les funcions dels professionals dins del marc de cada servei i aprofundir en l'elaboració i implementació dels objectius educatius i terapèutics en el pla d'actuació comú de tots els professionals que intervenim en el Projecte i en el Pla Educatiu Individualitzat de l'alumnat concret.

9. La intervenció del **professional de salut mental** requereix pensar l'actuació terapèutica des de la lògica educativa d'un centre escolar, cal aprofundir conjuntament en aquesta tasca, analitzant tant l'experiència concreta d'aquest centre, amb aquest alumne, com d'altres experiències de semblants característiques.

Finalment destacar que el fet d'avançar en estratègies de treball educatiu i terapèutic: la trobada de sabers de camps diferents que no són complementaris han d'aportar dimensions diferents, en el cas de la psicologia ha d'aportar la dimensió subjectiva del treball educatiu conjunt. Trobar la vinculació educativa / terapèutica dels professionals que intervenim, **més enllà de la coordinació cap a la col·laboració.**

PROPOSTES D'ACTUACIÓ CENTRES I D'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA -EAP



S i om actua com si no haguessin possibilitats de canviar a millor, garanteix que no hi haurà canvi a millor. Noam Chomsky

6 PROPOSTES PER LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA I L'ACCIÓ EDUCATIVA

A la base de les propostes que és plantegen en aquest estudi, hi ha quatre suports que la sustenten: el primer el formen **les idees pont** elaborades a partir dels marcs teòrics treballats, el segon el componen els elements de **l'anàlisi de la pràctica** descrites a partir de les dades recollides i avaluades en el qüestionari, el tercer s'extreu de les conclusions de l'anàlisi dels casos presentats i finalment el quart és **la praxis**¹¹⁴, l'experiència professional en els àmbits de l'ensenyament i de l'assessorament psicopedagògic, aquest últim és el que lliga i vertebrava la seva concreció.

Per tant i en primer lloc un **marc teòric clar** és fonamental per evitar la suma d'actuacions erràtiques. Proposem una manera oberta i flexible **teòric/pràctica d'entendre** les necessitats educatives específiques de l'alumnat al que fem referència en aquest treball, (de les condicions escolars i sociofamiliars i dels factors de risc i/o protectors que es generen en la interacció d'aquestes), com una guia que faciliti referències en la nostra manera d'actuar.

Les propostes que us presentem descriuen, perfilen i poden generar algunes de les condicions que segons aquest estudi es requereixen en les actuacions educatives o/i educatives/terapèutiques així com en les intervencions psicopedagògiques amb l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta (NEEATPC)¹¹⁵, per promoure el seu desenvolupament integral enfortint els aspectes més sans i de superació personal.

Els diferents elements presents en el procés d'ensenyament/aprenentatge que es recullen tant en les idees pont: el constructivisme, la funció adaptativa i el context concret, així com els factors de risc o vulnerabilitat i els factors protectors, que en la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic, poden ser-hi presents de forma simultània i paral·lela.

Per tant ens referim a factors que són interdependents, és a dir que la seva influència és mútua i componen una complexa **multicausalitat circular**, de manera que per entendre les necessitats específiques de l'alumnat amb trastorns de la personalitat i/o la conducta, de les famílies i dels centres, els professionals han de mirar i comprendre fets i comportaments, des d'aquesta multicausalitat que també els inclou.

En segon lloc entenem que en les circumstàncies educatives i de la vida quotidiana els conflictes són processos naturals, inherents a la conducta humana, que es desenvolupen en les interaccions. Els conflictes poden ser motors de creixement personal en funció de les estratègies que es facin servir per resoldre'ls, per tant l'objectiu davant d'un alumne que és mostra conflictiu o que genera problemes en les relacions, no serà tant evitar els conflictes sinó trobar-los un sentit i una manera de resoldre'ls adequada.

D'aquesta forma quan el grau de conflicte de l'alumnat **amb ell mateix i/o amb els altres** fa que el malestar es faci present i palès a l'escola, cal reconduir-lo per ajudar a trobar el propi sentit i la manera personal més positiva de resoldre'l.

¹¹⁴ Praxis, entesa en les dues vessants pràctica i reflexiva de la pròpia activitat professional

¹¹⁵ Alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta (NEEATPC)

Per poder **entomar aquest malestar i considerar-lo part de la tasca educativa** cal tenir presents algunes de les següents consideracions prèvies:

✚ Crear, potenciar, facilitar, ajudar a construir un **espai propi**, un lloc per aquest l'alumne concret en aquesta escola concreta. Cada alumne és diferent i cada professor també ho és, en les situacions educatives s'aporten, es transfereixen les experiències prèvies i la personalitat: (com percep, com pensa, que espera, en el moment vital cadascun dels participants: alumnat i professorat) i l'aprenentatge es genera en la interacció entre allò que necessita cadascú del moment educatiu concret amb allò que se li ofereix i poden o no, entomar i compartir.

✚ Recordar que les receptes en educació sovint no són útils quant s'apliquen al peu de la lletra, el repte esdevé cada dia, en l'anàlisi intuïtiu, primer, del que està passant a la classe i en la presa de decisions ràpida, **in situ**, a partir de la planificació de les activitats previstes, i dels posteriors matisos, canvis o substitucions, en el contingut, la metodologia, el temps, l'espai i dels suports formals i no formals realitzats a les activitats inicials i l'anàlisi reflexiu posterior.

✚ Reflexionar sobre si hem pogut **generar, o mantenir un ambient amb bon clima d'acceptació i respecte** on els continguts culturals d'ensenyament i aprenentatge tenen sentit i forma amplia i flexible?, la classe ha esdevingut un lloc de trobada d'alumnes, mestre i contingut? Aquestes reflexions sobre la pròpia practica, de ben segur ens aportaran els elements que enriquiran i ajustaran novament la seqüència educativa.

En coherència amb el marc teòric/pràctic proposat entenem que les propostes són això, propostes, que poden facilitar elements per l'organització i la contextualització de la pràctica, és sempre en aquesta i en el **moment pedagògic concret**, quan el mestre o professor ha de prendre decisions precises i per tant ajustar les propostes i les intervencions en la línia del que passa a l'aula per a què aquestes prenguin la direcció de les intencions pedagògiques i puguin esdevenir el millor pel desenvolupament dels seus alumnes.

Reiterem una vegada més, que les propostes que trobareu, no estan pensades per la seva aplicació literal, ni com un programa a seguir fil per randa, sinó com un conjunt d'eines, referents i suggeriments per facilitar l'actuació educativa o d'assessorament psicopedagògic. És necessària la vostra **reflexió abans**, en la planificació, **durant**, en la praxis concreta i **després**, en la valoració **del moment educatiu /d'assessorament psicopedagògic** amb l'alumnat amb NEEATPC, quan aquestes suggerències poden prendre sentit i esdevenir una eina útil en la tasca educativa i d'assessorament.

A continuació desenvolupem algunes propostes que fan referència a elements que poden configurar projectes que incloguin algunes de les condicions necessàries per generar una vinculació educativa/emocional sana, amb aquest alumnat, en contextos educatius i /o educatius i terapèutics.

Entenem que l'alumnat al que fem referència pot beneficiar-se de diverses modalitats d'escolarització, per tant, aquest projecte o alguns dels seus apartats poden constituir un marc per l'elaboració i la implementació projectes pedagògics dels centres que per les NEEATPC seu alumnat així ho requereixin, i requereixen per tant la seva contextualització en diversos graus de concreció segons les necessitats de l'alumnat i la modalitat d'escolarització.

D'aquesta manera les diferents propostes estan pensades, també, com suggerències a tenir presents pels professionals d'EAP en la tasca d'assessorament psicopedagògic i de col·laboració amb els centres i alhora per l'atenció a l'alumnat amb NEEATPC i a les seves famílies.

7 CENTRES EDUCATIUS


7.1 Propostes orientatives per l'elaboració de projectes d'atenció educativa per l'alumnat amb NEEATPC


Arribant a aquest punt es fa necessari fer una reflexió acurada sobre com abordar el treball educatiu amb l'alumnat amb NEEATPC, i recordar que per realitzar aquest procés els centres poden comptar amb el suport i l'assessorament dels EAP.


Els centres docents poden plantejar-se la necessitat d'elaborar projectes o propostes per atendre a l'alumnat amb NEEATPC, cada centre ha de poder pensar sobre el sentit de les pràctiques educatives en la societat actual, i analitzar la seva situació des d'una perspectiva oberta, per fer-ho, convé definir i saber en quin punt es troba el propi centre, respecte als següents aspectes:

- ✓ ON SOM en el nostre centre, quines actuacions hem pogut dur a terme
- ✓ Com es POSICIONA la institució escolar i el professorat, respecte l'alumnat amb NEEATPC.
- ✓ Què es VALORA d'aquests alumnes.
- ✓ Quin LLOC simbòlic i real se'ls atorga.
- ✓ Com PENSA la institució educativa i el professorat a aquest l'alumnat que amb les seves contradiccions qüestionen sovint l'autoritat educativa, se'ls inclou o s'exclou de la dinàmica de funcionament escolar.

Aquest procés requereix clarificar els objectius del projecte de centre en el seu context considerant entre d'altres:

 **El clima emocional de centre i d'aula**, aspecte que està estretament lligat a les formes d'intervenció específiques, i a la manera com s'acull l'alumnat, amb el seu malestar i problemàtica personal.

 **Els objectius de centre** s'establiran a partir de la valoració de l'alumnat en la seva complexitat i fent èmfasi en el **caràcter educatiu i protector de l'escola**. Les fites que és marqui el centre permetran la seva concreció en objectius educatius que incloguin l'elaboració del propi malestar de l'alumnat com una part nuclear dels continguts curriculars, juntament amb els coneixements necessaris per anar construint el propi projecte de vida.

 **L'organització de centre** estarà basada en el suport i la pertinença de les accions educatives des de l'ètica de preocupació i responsabilitat mútua, orientada a la implicació i consentiment de l'alumne en l'acció educativa.

Algunes **intencions** o finalitats prioritàries que cal incorporar progressivament als objectius del centre, explicitant-les i definint-les, són les següents:



Acollir el malestar de l'alumnat amb les pròpies contradiccions, possibilitats i limitacions per tal de què aquest pugui aprendre a gaudir, a crear bons moments, a elaborar o digerir allò que no els agrada, el patiment i la ràbia.



Acompanyar aquest malestar, generant en l'alumnat la capacitat de desitjar, tenir il·lusions, projectes, treballar, perseverar i esperar fins a assolir-los o a reajustar les expectatives a les possibilitats reals,... a partir d'experiències educatives que potenciïn el desenvolupament dels sabers, les capacitats, estratègies, habilitats, actituds, valors i normes necessàries per participar en les demandes que se li panteixaran a l'escola i en la incorporació a la vida socio-laboral.



Ajudar a confiar en els mestres i professors, demanant ajut, compartint coneixements i afectes, preparant-se per estar amb els altres, desenvolupant el sentiment de pertinença al grup, aprenent per poder canviar allò que no els agrada d'ells mateixos i del seu entorn.



Acompanyar a l'alumne a donar significat al seu malestar, no atribuir significat només a la seva conducta sinó al que li passa de fons, entendre el seu sentit de vida i ajudar-lo a poder-lo expressar.



Comptar amb la participació i conformitat de l'alumnat i de la família segons edat i situacions concretes, en les diferents intervencions educatives o educatives i terapèutiques.

MARC PSICOPEDAGÒGIC GENERAL

Contextualització del Marc Psicopedagògic

En aquest punt, cal remarcar la importància que els equips educatius comparteixin i construeixin els marcs psicopedagògics consensuats que guiaran les seves actuacions. Proposem alguns conceptes sobre els que convé parlar-ne explícitament perquè estan a la base, sovint de forma implícita, de decisions posteriors. Són els següents:

- ✓ En primer lloc cal conèixer la legislació actual que en relació al tema d'estudi, documentació de la que trobareu referència en l'annex d'aquest estudi:

Declaració Universal dels drets dels Infants
Declaracions de polítiques de la infància aprovades pel Parlament de Catalunya
LOGSE : Objectius, Capacitats i Avaluació de les diferents Etapes Educatives
Decret de necessitats educatives especials
Els serveis educatius : EAP
Competències bàsiques Departament d'Ensenyament
Adaptacions i Modificacions curriculars
Recomanacions Salut Mental i Marc d'atenció del Servei Català de la Salut als Trastorns Mentals Greus (TMG).

- ✓ En segon lloc recollim alguns conceptes que convé que els professionals puguin compartir i explicitar com:

L' Educació entesa com un conjunt d'activitats que fan servir les institucions socials per promoure l'alumnat a l'accés a un conjunt de sabers que es pensen són bàsics pel **desenvolupament personal i social**, és un procés mediat socialment i cultural (llenguatges) en el que és fonamental la interacció social i l'ajuda d'altres persones. Engloba els termes **ensenyar** i **protegir**.

La Personalitat entesa com un patró complex de característiques psicològiques profundament arrelades. Es genera a partir de factors biològics-psicològics-socials (**i d'aprenentatge**) que formen el **patró personal** de percebre, sentir, pensar, afrontar i comportar-se d'un individu.

Les Necessitats Educatives Específiques fan referència a les necessitats que alguns alumnes presenten i per les quals requereixen suports i atencions educatives específiques durant un període de temps o al llarg de la seva escolarització per assolir les capacitats curriculars i el seu desenvolupament personal i social integral:

- Es vinculen al propi procés d'ensenyament /aprenentatge
- No s'equiparen al concepte de handicap o discapacitat psíquica emocional encara que aquesta hi sigui present.
- Es tenen en compte les condicions personals, escolars i socials
- Es consideren de forma interactiva, multicausal i contextual

Normalitat i Trastorn de personalitat i la conducta

Partint del marc teòric descrit, entenem que de la normalitat al trastorn hi ha un continuum, especialment en nens i adolescents que es troben en procés de desenvolupament personal, per tant amb una personalitat en formació i que poden beneficiar-se dels suports educatius. De manera que un mateix comportament no té la mateixa significativitat segons l'edat, la situació i els suports rebuts i el moment personal de cada alumne...

Així per la avaluació de necessitats educatives específiques, que ajudin a concretar i ajustar els ajuts, es descriuen alguns criteris funcionals per diferenciar la normalitat de la patologia de la personalitat en el context escolar, en el ben entès que és el grau d'adaptació i funcionament competent en cada un dels criteris els que ens facilitarà la presa de decisions en relació als suports educatius o educatius i terapèutics que precisi l'alumne, en cap cas són criteris per a la seva classificació diagnòstica, funció que correspon a un professional de la salut mental:

- La capacitat de funcionar de forma autònoma i competent
- La tendència a adaptar-se de forma eficaç i eficient al propi entorn social
- La sensació subjectiva de satisfacció.
- La capacitat per a posar en marxa utilitzar o millorar les pròpies potencialitats.

Quan els criteris anteriors no poden respondre's afirmativament, s'han de posar en marxa els dispositius de suport educatiu i d'orientació a la família, si després de posar els ajuts educatius a l'abast de l'alumne, la família i el centre, es mantenen les dificultats, podem pensar que l'alumne presenta un patró personal de funcionament desadaptatiu.

Entenem que els patrons patològics o desadaptatius poden esdevenir trastorns de conducta o de la personalitat, aquests s'entenen com estils problemàtics d'adaptació humana:

- S'afronten les responsabilitats quotidianes de forma inflexible.
- Les percepcions i comportament de la persona li generen malestar o limiten significativament les oportunitats d'aprendre o créixer.
- La seva estructura constitucional i experiències vitals primerenques, han dirigit erròniament el seu desenvolupament psicològic:
 - Han construït una forma problemàtica d'expressar els pensaments i sentiments.
 - Han construït un sentit de SI mateixos insatisfactori. Han construït una manera deficitària de comportar-se i relacionar-se.

El Centre Educatiu

A. Estructura organitzativa

Quan ens troben davant d'alumnat amb patrons desadaptatius de funcionament o estils problemàtics d'adaptació, cal ajustar l'estructura organitzativa per facilitar un entorn educatiu protector, per la qual cosa es tindran present, els següents criteris organitzatius:



L'estructura d'organització del centre ha estar orientada per promoure i facilitar les condicions que propicien arribar a considerar **l'alumne com un subjecte d'aprenentatge** per tant el seu desenvolupament personal i socialització es fa a partir de pràctiques educatives o educatives/terapèutiques. L'organització ha de permetre l'atenció personalitzada i la participació de professorat, alumnat i famílies.

Som conscients de que hi ha una gran variabilitat en la tipologia i característiques dels centres, des de centres ordinaris, passant per entorns específics dels alumnes "més especials" dins l'escola especial o fins a d'altres propostes educatives **ad hoc**, com per exemple els entorns educatius i terapèutics en centres ordinaris i dins d'aquestes tipologies, cada centre amb les seves característiques pròpies. Si bé les necessitats organitzatives varien, cal com a mínim, prendre decisions sobre els següents aspectes:

L'escola ha de diferenciar entre **l'encàrrec social** entenent la consideració de l'escola com un servei i per tant amb unes finalitats i entre la identificació de l'alumne com **un subjecte d'aprenentatge**, atorgant-li una posició de confiança en la que tot i les seves dificultats aquest alumne té quelcom a aprendre.

Els centres com sistemes socials institucionals poden viure de formes diverses la presència i la relació amb l'alumnat al que fem referència, poden situar-se en **una posició institucional excloent o incloent**.

Si l'escola se situa en funció de l'encàrrec institucional excloent, quan l'alumne planteja problemes o no s'ajusta al perfil esperat es generen actuacions de derivació a altres serveis o centres considerats més específics. En aquesta posició s'observen tendències a classificar i homogeneïtzar l'alumnat a partir dels criteris triats, de manera que atesa la complexitat de la població escolar actual quan sorgeixen problemes de comportament es

pot tendir a rebotar el problema cap a fora de la institució, bé com un problema social, be com una psicopatologia.

El centre posicionat només en l'encàrrec institucional excloent, a més de perjudicar a una franja d'alumnes que no troben un espai per ells a l'escola, la qual cosa augmenta el seu malestar esdevenint un factor poc protector o de risc pel seu desenvolupament personal, es troba amb l'altra cara de la moneda, ja que segons els estudis relacionats amb l'estrès dels professionals, la síndrome del cansament emocional "burnout" és més alta en els professionals insatisfets, desmotivats per la seva tasca o que no es plantegen petits reptes professionals.

L'altra posició possible és quan el centre se situa en una posició institucional incloent i així pot considerar l'alumnat com un subjecte d'aprenentatge, en aquesta ubicació, necessitarà verificar la hipòtesi que aquest alumne, malgrat la seva situació, té quelcom a aprendre, la qual cosa portarà als professionals a cercar noves maneres d'intervenir per a què l'alumne aprengui. Sota aquesta posició hi ha implícit el desig de que l'alumne aprengui i la motivació professional que en alguna mesura, hi ha quelcom que se li pot ensenyar. Aquesta posició **protegeix** també als professionals perquè redueix la insatisfacció professional.

Aquest posicionament sovint és implícit i marca la direcció de l'organització dels centres i de la resposta educativa que es podrà posar en marxa.

Per situar-se en la posició institucional incloent i poder cercar maneres per a que l'alumnat amb NEEATPC pugui aprendre és convenient:



Definir la posició del centre per la reflexió com a mètode de treball en equip, de superació de les dificultats i de formació professional, requereix:

- Dedicar un espai /temps que fa possible la reflexió de la pròpia pràctica.
- Generar petits projectes que es puguin realitzar en la realitat quotidiana, en els que conflueixen la resistència a les dificultats i el desig de millora del professorat, especialment davant les dificultats per sortir del marc de la impotència i per invertir aquest sentiment.
- Donar rellevància al contingut de les reunions de treball. Per no dedicar massa l'espai de les reunions a qüestions "burocràtiques" que poden ser resoltes de formes més àgils.



Definir l'organització flexible de manera que les actuacions educatives puguin recollir i canalitzar les possibilitats de tots els professors comporta:

1. Proposar que les mesures d'atenció a la diversitat siguin compartides i viscudes com el resultat del treball comú per part del professorat. (per exemple que un alumne del perfil estudiat pugui assistir o no a la classe de música o d'angles, no ha d'establir-se com un criteri general, sinó per cada alumne - coneixements previs, actituds, motivació- amb cada professor i segons el tipus d'activitat i la capacitat d'assumir-ho del professor i de l'equip docent,..)

2. Vetllar per l'equilibri inclusió /exclusió, s'organitzen els dispositius necessaris per tal que es pugui portar a la pràctica el treball funcional adaptat, introduint flexibilitat i mobilitat amb seguretat i acolliment a l'alumnat.
3. Vetllar per l'equilibri inclusió/exclusió, especialment en el cas de les unitats educatives terapèutiques que formen part de centres d'educació especial on s'escolaritza a l'alumnat amb NEEATPC aquest fet pot tenir dues cares, d'una banda l'alumne pot acomodar-se, i acceptar el recurs específic, d'altra aquesta acomodació pot esdevenir poc estimuladora de capacitats, cal vetllar doncs per l'equilibri dins/fora obrint possibilitats d'interaccions i implicacions de l'alumnat en entorns ordinaris.



Generar una estructura d'equip amb les responsabilitats definides i compartides en relació al projecte i concretada en cada alumne.

- Considerar els conflictes naturals com part i motor de desenvolupament en les relacions interpersonals, evitant la tendència a transformar-los en problemes sovint psicologitzats que poden influir negativament en la seva resolució en el propi context. Ja que en lloc de resoldre la situació conflictiva, es transforma en conflictiu a l'alumne.
- Explicitar i compartir amb l'alumne i la família les tasques de l'equip i les responsabilitats i disponibilitat d'aquest.
- Implicar i compartir les actuacions i responsabilitats que s'estableixin en el projecte educatiu individual amb l'alumne i la seva família, en la mesura que sigui possible comptant amb el suport del centre i de l'EAP.
- L'escola s'ha d'adaptar a les necessitats de l'alumne (no l'alumne a l'escola) - que també-



Incloure l'escola en la xarxa social de la que forma part, establint circuits que la mateixa institució pot crear per a moure i modificar la situació dels alumnes:

- Fer intervenir a vegades de forma subtil als altres, les persones que tenen certa influència o bona relació amb l'alumne. (Família, educadors de temps lliure, educadors socials...)
- Participar en activitats pedagògiques de la zona. (Teatre, música, itineraris de natura, activitats esportives)
- Posar en marxa activitats específiques en espais diferents al centre (tallers d'expressió corporal, expressió plàstica, activitats amb animals,...)


B. Organització pedagògica:


Què poden aportar a l'alumnat amb NEEATPC les nostres propostes educatives, la manera d'enfocar el treball, l'estil de comunicació, el clima i relacions a classe i al centre?


Per respondre a aquesta pregunta podem reflexionar i posar en marxa actuacions educatives que tinguin present les següents consideracions:

I. L'equip educatiu:

Si l'equip educatiu pot partir d'una perspectiva global de centre, d'una concepció educativa integradora i d'una actitud activa, llavors, es planteja la seva tasca des de la posició d'aprendre ell mateix, com equip de professionals, lligant i articulant els coneixements acadèmics amb els coneixements actuals i alternatius més propers a la realitat de l'alumnat. Des d'aquesta ubicació pot:

 Entendre que l'alumne i el seu malestar aporta una determinada lectura de la realitat, els símptomes més greus sovint tenen a veure amb el vertigen de la societat actual, consum de drogues, violència, velocitat,... de la necessitat de córrer i d'actuar per no pensar.

 Procurar **versatilitat en les actuacions dels professionals**, tant a l'escola ordinària com a l'escola especial i en els entorns educatius/terapèutics, qualsevol professional de l'equip, mestre, professor, educador, especialista, es pot fer càrrec d'allò que passi en la línia **d'intervenció acordada**.

 Treballar estratègies d'equip per vetllar especialment el control de la relació del professorat respecte de l'alumne i la família. En les situacions educatives amb l'alumnat amb NEEATPC poden fer-se presents sentiments d'acceptació, refús; por, desvalorització,... com es poden acceptar, pensar, elaborar i transformar amb el referent de la responsabilitat professional i del suport de l'equip, és una de les qüestions fonamentals per aprofundir:

- Saber què fer per ajudar a l'alumne a trobar la seva pròpia història i a seguir-la (pla de treball o projecte de vida).
- Tenir present a l'alumne, allò que demana (no només explícitament) cap a on es manifesten les seves necessitats, desitjos i patiments per tal de contribuir al sosteniment de la seva existència.
- Ajudar l'alumne a que trobi un lloc al centre, un lloc físic acollidor i protector i un lloc simbòlic on se'l reconeix com subjecte d'aprenentatge.
- Definir què valora la institució escolar dels alumnes i que valora cada professional.
- Tenir consciència professional que no es pot arribar a tot ni solucionar-ho tot, però sí que podem pensar en petites actuacions o mirar i reflexionar des de nous punts de vista.

II. Els vincles educatius:

Aspectes afectius que professorat i alumnat aporten a la situació d'ensenyament / aprenentatge.

Els professionals de l'ensenyament, mestres, professors i assessors psicopedagògics al treball amb persones posen en joc més aspectes personals dels que en general pensen, les emocions i sentiments que es viuen associats a les situacions d'ensenyament i aprenentatge tenen a veure amb la nostra pròpia història personal, especialment amb la pròpia infantesa i estan relacionades amb la forma d'afrontar la nostra professió, la concepció mateixa que tenim de nosaltres com professionals, el particular estil de treball, el significat i sentit que atribuïm al fet de ser professionals de l'educació o de la psicopedagogia.

Ja abans de la primera sessió de classe s'obren expectatives recíproques mestre/alumne; alumne/mestre, segons Salsberger, I (1992) aquestes expectatives estan basades en part en les relacions anteriors que són transferides ¹¹⁶al present. Les transferències de sentiments influeixen en la manera:

- De percebre les situacions noves o les del dia a dia a l'escola
- De com interpretem les situacions viscudes en el context d'ensenyament/aprenentatge
- De com actuen respecte a elles.

Cal tenir present la naturalesa dels sentiments transferits en les situacions educatives per tal de què el professorat no actuï com un **còmplice** ni es deixi **manipular** per l'alumne per adequar-se a les seves expectatives irrealistes, idealitzades o molt dolentes.

Així podem ajudar l'alumnat a percebre els propis sentiments i a comparar-los amb la situació real i podrem/podran ocupar-se de les seves frustracions.

L'actitud de cadascun respecte a la situació educativa concreta, influirà significativament en la relació, especialment en les trobades inicials ja que aquestes modulen els rols que cada un dels participants assumeixen en la relació, entre d'altres el professorat pot tenir present les següents actituds :

- Treure les idees preconcebudes.
- Renovar el punt de partida en cada nova sessió: poder recollir aspectes nous que permetin el canvi i el desenvolupament.
- Ser útil, rol de figura parental (acolliment i cura, contenció i estimació)
- Elaborar les pròpies ansietats per poder fer-se càrrec de la dels alumnes
- Ser tolerant, reconèixer i contenir els sentiments de l'alumne (diferent de condescendència i/o complicitat) reconeixement verbal de les dificultats internes i externes.
- Comprendre l'alumnat també amb coneixements teòrics que aporten llum per entendre a les persones (no com aplicació lineal de les diferents teories).

Els temors del mestre dependran de la seva personalitat, de la seva experiència i de la naturalesa del problema que afronta:

1. **Quina autoritat i coneixement li atribuirà l'alumnat al mestre:**

- **Por de la crítica** a les seves capacitats per ensenyar, el comportament, fins i l'aspecte físic poden ser valorats de forma crítica pels alumnes, per la qual cosa

¹¹⁶ Transferència concepte de la psicologia dinàmica: aspectes emocionals i afectius que s'aporten de manera inconscient a les noves relacions .

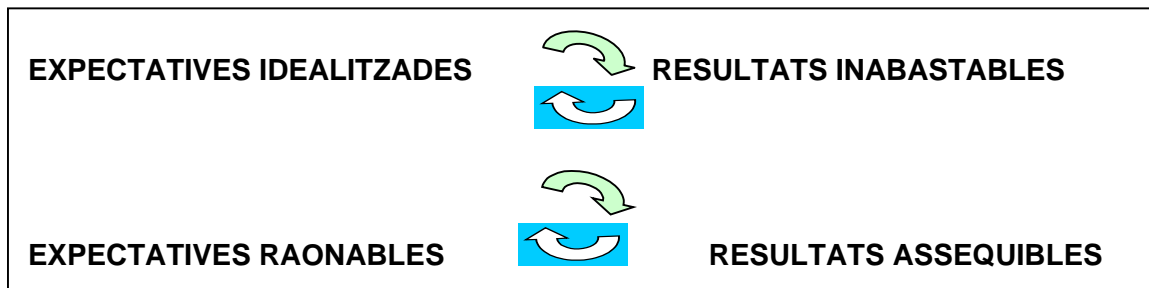
és molt important que es tingui consciència i acceptació de les pròpies característiques i imperfeccions.

- **Por de l'hostilitat** en les situacions d'ensenyament/aprenentatge es generen frustracions que poden provocar sentiments de ràbia, la capacitat del mestre per entomar i entendre aquests sentiments pot ajudar a elaborar-los, les inhibicions poden afectar al seu progrés i generar conductes violentes,...
- **Por de perdre el control** en les situacions de tensió el mestre pot tenir temors a perdre la paciència, o no poder aturar a un alumne que distorsiona greument la dinàmica del grup i posa de relleu les seves dificultats per contenir-lo, o bé que se li escapi el control del grup.

2. Idea de poder fer mal o perjudicar l'alumnat

- **Inseguretat del professorat** per manca d'experiència, o perquè se sent poc preparat, en aquestes situacions li resultarà molt difícil contenir i acompanyar a l'alumne en el seu malestar.
- La capacitat que tingui el professorat per suportar, **contenir el dolor emocional i ser tolerant** facilitarà l'alumne la possibilitat d'introjectar-la i identificar-se amb ella i poder així ser més tolerant amb si mateix i amb els altres. No ens referim a una tècnica d'escolta empàtica, sinó la capacitat de captar mitjançant la sensibilitat que significa ser com la persona que tenim endavant.

Els sentiments de l'alumne en relació al mestre sorgeixen de la naturalesa de les expectatives i de la maduresa de l'alumne:



Graella 50: Relació expectatives i resultats

Quan les expectatives de l'alumne estan idealitzades, els resultats són inabastables i li retornen frustració, fugida o defenses projectives per les quals atribueixen als altres els seus fracassos, és a dir fan atribucions de causalitat externa a les seves dificultats com per exemple: "el professor explica malament", "el tema és molt difícil", "em tenen mania" o "he tingut mala sort". Aquesta atribució de causalitat no afavoreix la disposició per l'aprenentatge.

Quan les expectatives de l'alumne són raonables els resultats són assequibles i li retornen percepcions d'èxit o moderada satisfacció, fets que generen sensació de competència, noves motivacions i atribució de causalitat interna als resultats obtinguts, de manera que es pensa que aquests són el resultat del seu esforç, de les seves competències. Aquesta atribució de causalitat afavoreix la disposició en vers els aprenentatges i l'aprofitament dels suports.

El que l'alumnat espera en la relació educativa:

- Trobar-se bé
- Trobar algú que l'ajudi a suportar les seves dificultats
- Comprensió en el sentit més ampli, cal tenir present el perill de la idealització, el que no ajuda a afrontar les frustracions i/o les desil·lusions inevitables.

Els temors de l'alumnat en la situació educativa:

Ser criticat, inculpat, ell mateix pot portar auto-retrets "tot és culpa meua", els sentiments de culpa poden portar a ocultar informació important o projectar les culpes a un altre o bé a buscar una raó externa senzilla per explicar allò que no s'atreveix o no pot comprendre.

Ser castigat, tenir la culpa per no aprendre o no fer les coses bé i una actitud moralista porten a témer el càstig (nens que se senten culpables de la separació dels pares o del maltracte,...) estarà més sensibilitzat a qualsevol indicatiu, és possible que faci conductes de provocació per a què el mestre s'enfadi i el castigui i sentir així justificat que algú també es tant descontrolat com ell.

Ser abandonat, un cop ha confiat en el mestre fins al punt de parlar de si mateix l'alumne se sent molt vulnerable. Ha començat a tenir esperances i té por a què el mestre l'abandoni abans de superar el problema. Pel mestre pot ser li resulta difícil apreciar des de l'inici la magnitud del **compromís que contrau amb l'alumne**.

L'assessor psicopedagògic de l'EAP, (com el professor) es presenta com una persona que accepta fer-se responsable dels seus sentiments de confiança i dependència, per tant en la relació amb aquest se li poden generar les mateixes pors descrites en l'apartat anterior.

L'alumnat sovint aporta a l'entrevista o a la classe, els aspectes més infantils, immadurs o patològics de la seva personalitat, amb els que requereix ajut. Tendeix a interpretar totes les actuacions que fa l'assessor (o el professorat) referides a ell. Per exemple si se'l deriva a un altre servei pot pensar "seran els meus problemes tant greus que ell (l'assessor o el mestre) no pot afrontar-los". si canvia el professor o l'assessor/assessora "pot pensar, serà perquè no l'importo?",...

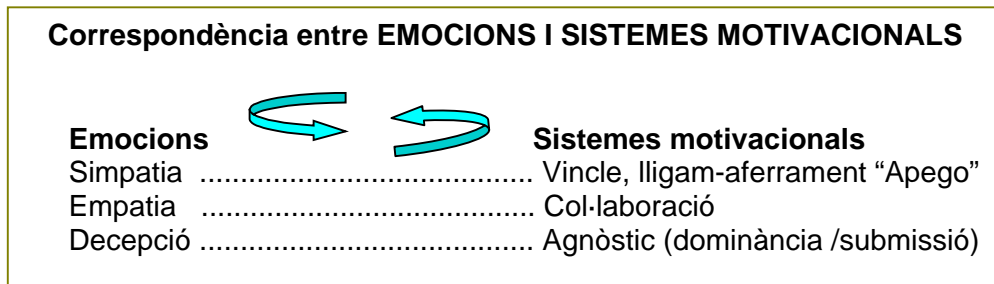
Per conèixer els comportaments o sistemes motivacionals que sorgeixen en la relació educativa, farem un paral·lelisme amb els que Clèries, X¹¹⁷ (2002) considera es produeixen en la relació assistencial amb els professionals de la salut, segons aquests plantejaments també les emocions positives als centres educatius són generalment per la satisfacció del treball ben fet i d'una sana autoestima o bé dels sentiments de comprensió davant de les dificultats personals o educatives de l'alumnat, les insatisfaccions professionals generen emocions negatives i aquestes es vinculen a un fracàs educatiu, les emocions negatives en forma de culpabilitat, vergonya, ràbia, ansietat davant de les dificultats, el patiment i el dolor emocional, poden produir-se especialment en el treball diari amb l'alumnat amb trastorns de la personalitat i la conducta. De la qual cosa hem de ser-ne conscients, tal com s'ha recollit en els apartats anteriors.

L'aparició de sentiments negatius pot afectar tant a la qualitat i al rendiment del treball educatiu com fer-se extensiva a la vida personal (síndrome del professor cremat, o el progressiu augment de baixes laborals per estrès o depressió en el col·lectiu professional tant de mestres i professors com professionals dels EAP).

La potenciació del desenvolupament emocional i afectiu dels professionals de l'educació pot esdevenir un facilitador de relacions educatives més riques i alhora una millora de la salut dels propis professionals.

Considerem que, paral·lelament, la millora de la pràctica educativa augmenta quan els professionals reconeixen i aprenen sobre els patrons personals de conducta que sorgeixen en el si de les situacions d'ensenyament/ aprenentatge per afavorir els propòsits educatius.

¹¹⁷ "Hacia el aprendizaje de emociones y sistemas motivacionales en la relación asistencial" Clèries, X i altres Institut d'Estudis de la Salut. Educació Mèdica 2002. Barcelona.



Graella 51: Emocions i sistemes motivacionals

Els sistema motivacional "d'apego o lligam afectiu s'activa quan l'organisme es troba en situació de vulnerabilitat, genera en l'altre sentiments de simpatia en el sentit de "sentir-amb". L'objectiu d'aquest sistema és aconseguir la presència física d'un individu que pugui assegurar-li protecció o benestar. "Aquest sistema és el més actiu en els primers mesos de vida, quan no s'aconsegueix aquest objectiu apareixen les emocions de còlera i ràbia,.. després apareix la tristesa, la desesperança ... fins a la fredor emocional en el cas dels psicòtics" Clèries¹¹⁸.

Això ens permet entendre el desassossec dels nostres alumnes amb NEEATPC quan per les seves demandes inadequades no aconseguen els lligams de protecció i benestar que necessiten (per exemple veure anàlisi del cas A Pol d'aquest estudi), i presenten comportaments molt destructius, amb sentiments de ràbia,...

ORGANITZACIÓ DEL VINCLE AFECTIU

Organització del vincle afectiu	ENTORN	ACTUACIONS ALUMNAT
SEGUR	L'organització segura era PREVISIBLE a partir de la sensibilitat de la figura de vincle a les senyals del nen i a la comunicació	Posteriorment a una breu separació de la figura "d'apego" en nen-a segur pot fer servir a la persona amb la que estableix el vincle afectiu per a tranquil·litzar-se i posteriorment seguir jugant o explorant l'entorn.
EVITATIU	L'organització del sistema de vincle insegur i evitatiu està relacionada amb el refús i la falta de sensibilitat de la figura "d'apego" i de predictibilitat.	El nen evitatiu intenta desactivar el seu vincle , evitant mirar a la figura "d'apego" i pot seguir jugant
RESISTENT/ AMBIVALENT	L'organització del sistema de vincle ansiós està relacionada amb el refús i la falta de sensibilitat de la figura "d'aferrament i de predictibilitat.	El nen-a resistent s'aferra a la figura "d'apego" però no es calma i no pot continuar jugant
DESORGANITZAT	L'organització del sistema del vincle d'apego desorganitzada o desorientada, està relacionada amb el maltracte i la pèrdua precoç de la figura de vinculació (mare)	Nens criats en institucions tenen moltes possibilitats de desenvolupar patrons de vincle desorganitzat o desorientat

Graella 52 L'organització del vincle afectiu segons Ainsworth i altres ,

¹¹⁸ Clèries, X et al. "Hacia el aprendizaje de emociones y sistemas motivacionales en la relación asistencial"

El sistema motivacional de cura s'activa per senyals de demanda d'ajuda o consol per part d'un altre, l'estímul més destacat és el plor, apareixen en l'altre els sentiments de preocupació o tendresa (compassió- sentir el patiment de l'altre) també podem sentir ansietat sol·licita quan volem ajudar a l'altre i no sabem com. No respondre a un senyal de demanda d'ajut d'algú que pateix ens fa sentir culpa, si volem ajudar però hi ha obstacles apareixen la por i la còlera. Quan aconseguim calmar el patiment de l'altre sentim alegria i satisfacció.

Sistema motivacional agnòstic o de dominància/submissió, s'activa per la falta de recursos o per les senyals d'agressivitat de l'altre (l'individu que activa una conducta agnòstica provoca una resposta agnòstica) es defineix un patró jeràrquic de dominància i submissió.

L'activació de d'aquest sistema provoca ràbia o còlera competitiva i ansietat de ser avaluat (amb l'alumnat amb NEEATPC els professors sovint es queixen de que senten qüestionada la seva autoritat davant de tots els alumnes, i entren en competència a veure qui pot més) poden aparèixer els sentiments de por a ser danyats o vençuts (cas de mestres davant d'alumnes adolescents físicament més grans i forts) o sentiments de vergonya de ser vençuts o de rendir-se. Si en aquestes situacions resultem guanyadors

apareixen sentiments d'orgull o eufòria, o bé pot aparèixer el menyspreu a l'altre.

En les actuacions educatives amb alumnes amb conductes agressives i/o violentes cal diferenciar bé els sentiments de culpa, que permeten **poder reparar** el que pensem hem fet malament dels sentiments de vergonya que ens empenen a **voler desaparèixer**, allunyar-nos o la necessitat de treure l'alumne, d'expulsar-ho.

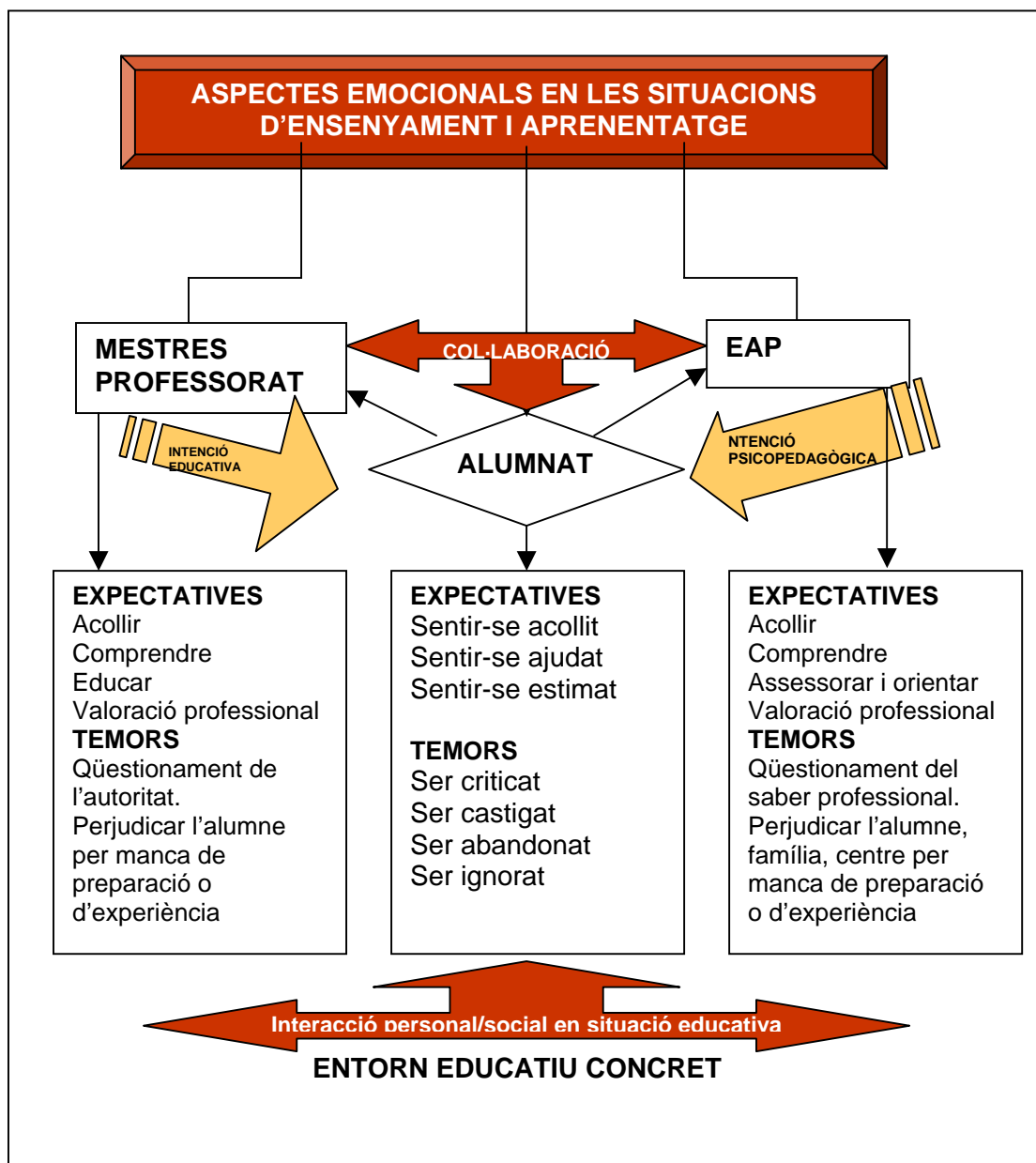
Els desacords entre professorat i alumnat pot sorgir tant per la relació establerta en les percepcions i expectatives mútues desajustades, com per les propostes, demandes i suports facilitats poc adequats.

La clau de l'actuació educativa ajustada, potser la podem trobar **en la reflexió personal** de com sabem o podem fer front a les relacions difícils de forma més competent, hem de tenir present que encara que hi hagi forta pressió emocional en el moment educatiu concret podem intentar realitzar intervencions empàtiques, ja que davant dels comportaments agressius o desafiants trobem nens o adolescents espantats, desorganitzats, malalts,

És oportú mirar-nos a nosaltres mateixos, observar la forma i els recursos que fem servir per fer front a les pròpies dificultats, com professionals i com persones.

Per tant en la vinculació educativa i especialment amb l'alumnat al que fem referència, cal conèixer els aspectes de la pròpia personalitat, les actituds i expectatives que aportem a la relació docent/alumne per poder pensar què passa en el nostre interior davant de les actuacions dels alumnes. Quins sentiments ens generen?, Quins mecanismes de defensa posem en marxa?....., sovint això no es pot fer sols **cal posar una mica de distància**, fer petites aturades i la reflexió en el si de l'equip educatiu amb la col·laboració de professionals que coneguin l'alumnat, com el professional de l'EAP i/o del professional del servei de salut mental que intervingui en el cas de projectes educatius i terapèutics.

VINCLES AFECTIUS EN LES SITUACIONS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE



Graella 53: Els vincles afectius

III. Organització de la classe i del procés d'ensenyament aprenentatge

El centre com institució educativa ha de ser el **model** adequat per l'alumnat amb el que treballa tant en relació a les actuacions referides als continguts de capacitats afectives com al treball subjectiu que l'alumne ha de realitzar en el seu recorregut en les relacions interpersonals i socials (socialització i individualització).

La proposta del centre ha de treballar en relació a la **direcció de l'aprenentatge** (saber, saber fer, saber ésser) afavorint la trobada amb el llenguatge/paraula, la comunicació, autoconsciència- i la motivació, l'interès intrínsec - el desig- d'aprendre, millorar, d'ensenyar i comprendre.

L'acció educativa s'insereix en el projecte de vida¹¹⁹ de l'alumne acompanyant el seu patiment i potenciant els aspectes més sans. Com puc ajudar a l'alumne-alumna, amb les seves mancances i potencialitats, a créixer com persona? Considerant:

- La negativa inicial de l'alumne a aprendre (pel seu nivell d'ansietat i per les possibles experiències anteriors de fracàs)
- La importància dels primers moments per l'elaboració de les expectatives mútues, els ajustaments i creacions dels rols.
- El desenvolupament curricular i el tipus d'activitat que es proposin tindran present la situació de l'alumne en la interacció educativa i el seu sentit de la vida.

Com afirma J. I. Pozo¹²⁰ *“La clau està en que l'escola ha de desenvolupar capacitats a través de continguts concrets, que han de deixar de ser objectius en si, per passar a ser mitjans...perquè actualment la major part de sabers tenen data de caducitat. No hi ha ningú que sàpiga quins sabers seran necessaris i valorats d'aquí a 10 o 20 anys”*

Els continguts han de ser els mitjans, per desenvolupar les capacitats dels nostres alumnes de manera que aquests puguin individualitzar-se i socialitzar-se alhora, i puguin arribar a ser capaços de realitzar les activitats fonamentals que els hi permetran participar activament en la societat.

Els continguts curriculars seran el mitjà útil en la mesura, com afirmà Dewey¹²¹ (1985) *què donin la capacitat d'interpretar i controlar l'experiència ja viscuda “...la ciència s'ha d'introduir...per mostrar els factors ja implicats en l'experiència prèvia i per proporcionar les eines amb les quals aquella experiència podrà ser més fàcilment i efectivament regulada”* afirmació que pren plena vigència pels nostres alumnes, ja que si els continguts curriculars no els permeten poder pensar sobre la seva vida, no podran donar el sentit ni la significativitat necessària per pensar i aprendre allò que els proposem, aprendran però, que no poden aprendre i se sentiran desorientats o rabiosos.

¹¹⁹ Recordem el concepte de resiliència i de com pot ajudar l'acció educativa a la resistència psicològica i superació de les ferides emocionals.

¹²⁰ “Currículum: desenvolupar capacitats” Juan Ignacio Pozo Universitat Autònoma de Madrid. Revista Informa. Novembre 2003

¹²¹ “Democràcia i escola” Dewey, J. 1985. Vic. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona

Tal com s'ha fet palès en les dades del qüestionari, ens referim a alumnat que sovint presenta **capacitats** cognitives, motrius, espacials,... **que no poden fer servir de manera adient**, especialment els afectes i el pensament incideixen conjuntament en les dificultats de percebre de forma ajustada diferents situacions que fan referència a la idea de si mateix i dels altres i al neguit que produeix la valoració (conscient i inconscient) d'allò que li passa o creu que li passa en el seu voltat, fa que no pugui canalitzar el seu esforç cap a l'aprenentatge i la utilització adequada de les seves potencialitats per tant és del tot rellevant el suport educatiu en l'assoliment i ús de les competències bàsiques.

Entenem que ésser competent no és només assolir uns coneixements i habilitats sinó, i especialment la capacitat d'utilitzar adequadament els coneixements i les habilitats en diferents entorns i situacions.

Partirem de la proposta de competències bàsiques del Departament d'Ensenyament, amb la intenció d'incloure-les en propostes d'activitats que parteixin de l'experiència de l'alumne per a què el seu desenvolupament generi noves actituds i interessos i apropament envers l'experiència entenent l'experiència pedagògica com experiència vital. Tal com es recomana a les instruccions d'inici de curs¹²² " Prioritzar l'atenció a l'assoliment de les competències bàsiques: comprensió i expressió oral i escrita, recerca i reelaboració d'informació, utilització fluida de tècniques, estratègies i instruments de càlcul, aplicació d'estratègies per a la comprensió i la resolució de situacions de la vida quotidiana, compromís amb l'àmbit escolar i amb la millora dels aprenentatges propis, establiment de vincles positius i d'interdependència amb els companys i el professorat, i construcció d'expectatives positives i ajustades a les possibilitats."

Acció tutorial

En el pla d'actuació de l'alumne i al PEI cal preveure la **tutorització personalitzada** compartida per l'equip docent, en el que s'estableixen pactes personals, contractes pedagògics en els que participa activament l'alumne i segons l'edat i situació, també la família.

Si no és possible la implicació de tot l'equip docent cal assegurar en el pla d'actuació la tutorització personalitzada i compartida pel tutor i el mestre d'educació especial, el professor de pedagogia terapèutica o professor de psicologia i pedagogia, amb pactes personals, contractes pedagògics,...

La tutorització personalitzada s'emmarcarà en el pla d'acció tutorial del centre educatiu de manera que les actuacions generals referides a l'acollida, l'orientació personal acadèmica i professional es poden compaginar amb d'altres de caràcter més singular especialment en:

- Avançar en la comprensió de les actuacions de l'alumne, utilitzant pautes o criteris d'observació acordats, amb l'assessorament de l'EAP o d'altres professionals.
- Acollir i acompanyar l'alumne en el seu malestar i ajudar-lo a vincular-se a les activitats educatives com una manera d'apaivagar aquest malestar i de vincular-se a una realitat que li faci trobar un sentit positiu de si mateix i de les seves possibilitats.
- Participar en l'avaluació de necessitats educatives específiques a partir de l'observació i avaluació de les activitats educatives (del procés i dels resultats)

¹²² Resolució de 18 de juny de 2004, que dona instruccions per l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005.

- des del punt de vista tan de les possibilitats i de les limitacions com de l'aprofitament dels suports i de l'adequació d'aquests.
- Possibilitar les actituds positives envers l'alumne per part del professorat, dels companys i de la família.
 - Elaborar, aplicar i avaluar el programa d'atenció individual (PEI) conjuntament amb els professionals que intervinguin.
 - Establir comunicació periòdica amb les famílies, arribant a acords de col·laboració i d'actuació conjunta família- escola, amb l'orientació i suport dels professionals que s'acordi.
 - Coordinar de forma periòdica amb el professorat i amb els professionals dels serveis que intervenen.

L'organització dels recursos disponibles ha de ser flexible, **l'espai i el temps** han d'estar previstos així com les propostes d'activitats marc, amb diferents alternatives que facilitaran tant el canvi d'activitat com la possibilitat de suport d'un altre professional a l'aula, en funció tant del tipus de tasca (ús d'estris, o materials específics) com dels moments de crisi o conflicte que pugui presentar l'alumnat.

Els recursos organitzatius són elements que s'utilitzen per assolir els objectius educatius o educatius i terapèutics plantejats, s'ha de tenir present aquesta concepció perquè sovint és planifiquen les activitats a l'inrevés.

Amb l'alumnat amb NEEATPC ambdós recursos **espai i temps** utilitzats com eines educatives poden marcar l'efectivitat i l'èxit o no d'una activitat educativa:

L'espai escolar i educatiu forma part de l'entorn i de l'ambient en el que l'alumnat que interactua i és el lloc (físic, mental i virtual) on es produeixen l'aprenentatge i el desenvolupament, no cal dir que té una importància capdal ja que pot condicionar els processos d'ensenyament/aprenentatge.

Considerem el centre i l'entorn com espai educatiu i per tant cal que l'alumne pugui fer-los seus que s'identifiqui i és trobi a gust de manera que pugui adequar-lo a les seves necessitats. L'espai forma part del contingut curricular (expressió visual i plàstica, llenguatge musical, ciències socials i naturals, tecnologia) i per tant de les adaptacions i modificacions d'aquest que siguin necessàries.

- Tal com hem recollim en les dades del qüestionari, la possibilitat de reflexionar fora de l'aula en els moments de conflicte és considerada una actuació educativa molt eficaç, per tant cal **tenir l'espai acollidor per la reflexió** i també pels moments en els que l'alumnat té alterat l'estat d'ànim i demani o se li suggereixi anar a un espai especial per descansar i relaxar-se, un lloc on és pugui sentir segur (física i mentalment).
- El treball en petit grup i de forma individual han estat considerats formes d'agrupament adequades i efectives per aquest alumnat, es requereixen **espais polivalents** per tal de poder realitzar algunes de les activitats educatives en situacions diferents a la del grup classe i que alhora facilitin un clima d'atenció i d'acollida de les dificultats.
- **L'espai virtual** ocupa cada cop més espai a les nostres vides de manera que també cal incloure'l en la nostra tasca educativa, obrint el ventall de possibilitats que ofereix als nostres alumnes i treballant per evitar els riscos que també pot

comportar. (vídeo jocs, vídeoclips musicals, jocs de simulació, models de representació ...)

- Realitat real/realitat virtual: Cal treballar especialment l'espai en les diferents dimensions sovint confoses en les seves percepcions, la diferenciació de realitat, representació, simbolització i creació de realitat, realitat/ ficció, la realitat virtual com una construcció imaginària del món.

El temps educatiu, tal com diem en el subtítol d'aquest treball, considerem temps d'aprenentatge a totes les experiències vitals de l'alumne, per tant tot el temps escolar és temps educatiu (tant a la classe, a l'aula d'informàtica, al pati, a les sortides, en les activitats per realitzar a casa, com a la biblioteca del barri) de manera que cal tenir-lo especialment present en el nostre alumnat:

- **Els moments pedagògics** com espais de temps especialment intensos de vinculació educativa. (Moments de compartir coneixement, de creació i participació en ZDP, de suport...)
- Conèixer el ritme de treball i tenir present les dificultats de mantenir l'atenció que sovint presenta l'alumnat amb NEEATPC, la variable temps ens pot ajudar a apaivagar el neguit o fer petites pauses recuperar l'atenció làbil.
- Aprofitar els moments de màxima motivació i disponibilitat per plantejar les tasques que requereixen més esforç. El temps en interacció amb el grau de dificultat de la tasca proposada i de l'estat d'ànim de l'alumne pot facilitar resolucions d'activitats de forma exitosa. Controlar de forma flexible el temps pot evitar esclats de crisi ocasionades per la baixa tolerància a la frustració o a la percepció de dificultat de la tasca proposada.
- Relacionar el temps d'ensenyament aprenentatge amb la metodologia de treball i el tipus d'activitat proposada, un taller d'expressió plàstica o de cuina requereixen més temps continuat per poder acabar el que s'està fent, i puguin gaudir-lo, que una activitat de lectura o de matemàtiques,...
- El més important és la dedicació de **temps personalitzat**, tant en la tutoria individualitzada com en els moments difícils en els que calgui un suport (a vegades és estar al costat) o fins i tot una contenció en definitiva poder dedicar-li temps **"estar"** quan l'alumne ens necessita.
- **Horaris flexibles adaptats** a les possibilitats de participació reals de l'alumnat en les propostes educatives, en el cas d'alumnes que precisin modificacions curriculars, s'ha de vetllar per tal de que el temps d'estada en el centre, no sigui més prolongat del que pot tolerar, facilitant així el desig, l'esforç, el compromís i per tant la implicació de l'alumnat i la família en el PEI.

Juntament amb els elements esmentats de l'espai i del temps, el tipus d'activitats que es proposa a l'alumnat amb NEEATPC pren una importància capdal, especialment quan aquest alumnat presenta rigidesa en relació a les idees de si mateix, o manca de consciència de les seves emocions i també dificultats per pensar, per això cal :

- Tenir en compte les expectatives mútues (alumnat, professorat i família)
- Ajudar l'alumne a l'ajustament i la creació de nous rols més adaptatius
- Ajudar l'alumne a trobar un sentit a allò que fa i per tant a la seva vida
- Ajudar l'alumne a millorar la idea de si mateix
- Ajudar l'alumne a millorar la consciència de les pròpies emocions i afectes

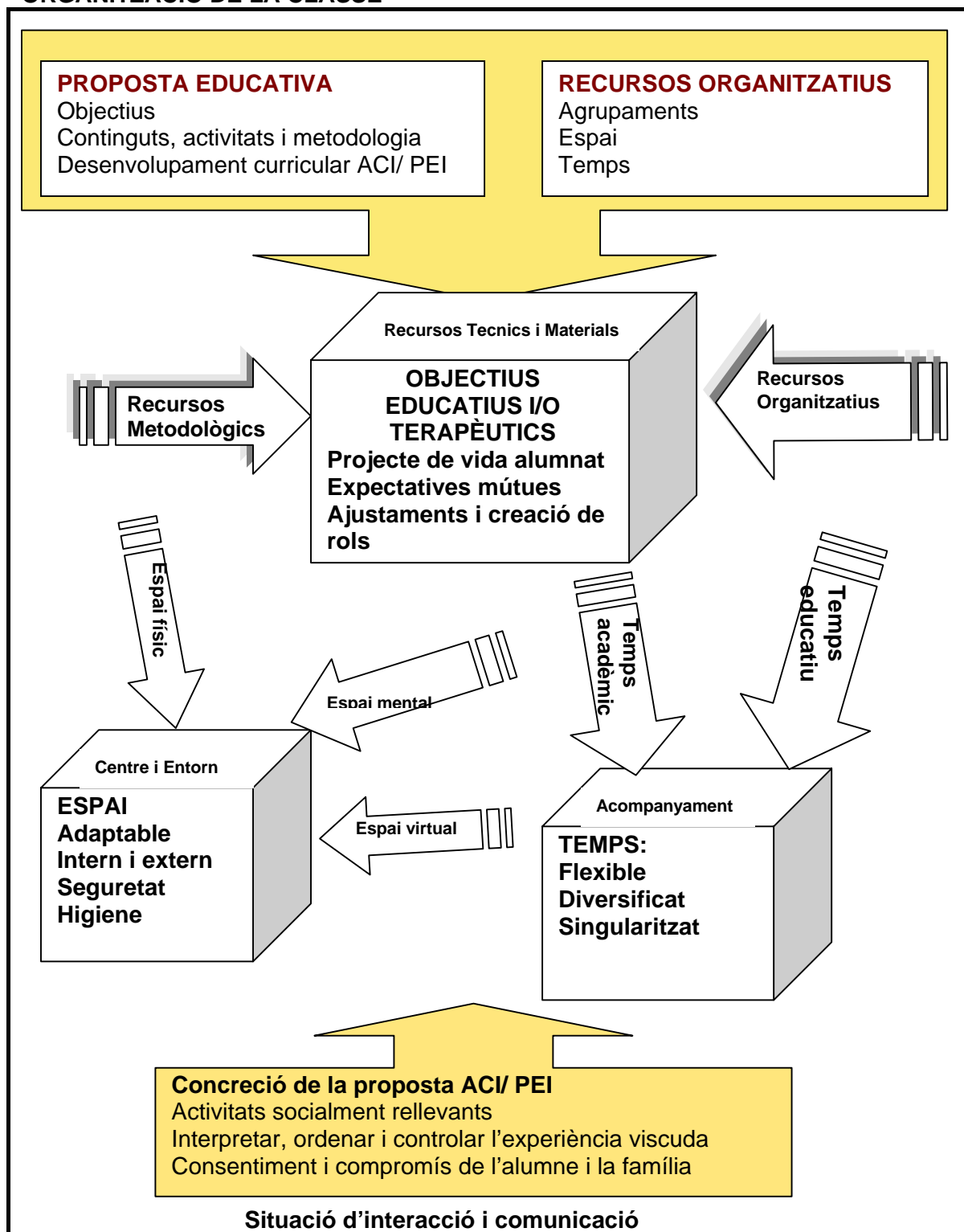
En conseqüència, les activitats educatives han de **ser socialment rellevants**¹²³ i a més partiran com a eix central la presa de consciència de les emocions de l'alumnat en les diferents situacions educatives.

Tenint present les dificultats de l'alumnat amb NEEATPC per ordenar, elaborar i pensar les pròpies experiències vitals i els fets del seu voltant, les activitats educatives socialment rellevants, tenen un valor afegit, al ser socialment ben valorades per les persones significatives del seu entorn, augmenten les possibilitats de mostrar quelcom positiu d'ells mateixos, i els obren possibilitats de comunicació, de manera que volen i poden compartir els processos i els resultats del treball educatiu i aquests procés esdevé en si mateix un contingut comunicatiu nuclear.

Les propostes educatives es poden organitzar en diferents tipus agrupaments, però es destaquen especialment per la seva efectivitat en aquests alumnes el treball individual i el treball en petit grup, perquè faciliten un contacte interpersonal més proper que baixa el nivell d'ansietat i generalment facilita la comunicació i l'acolliment d'allò que preocupa l'alumne i aquest pot sentir-se més atès i proper a l'adult.

¹²³ Considerem activitats socialment rellevant les que són valorades per l'alumne i el seu entorn socioafectiu i a més les que els hi faciliten l'accés a d'altres continguts funcionals per la interacció i la inclusió social.

ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE



Graella 54: Elements per l'organització de la classe

IV. Estructura de les activitats

Com hem vist en el segon bloc d'aquest treball que fa referència a l'anàlisi de la pràctica educativa i d'assessorament psicopedagògic: Les dificultats per **conèixer el propi malestar** per **expressar les seves emocions i sentiments** i en general per ajustar-se al context de la comunicació formen una **xarxa interconnectada d'emocions i afectes, pensament i llenguatge** en la qual s'articulen i modulen de forma interdependent i incideixen en totes i cadascuna de les actuacions externes i internes del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per tant les propostes que desenvolupem hauran de tenir necessàriament present l'expressió d'aquests aspectes (afectes, pensament i comunicació) de l'alumne en les interaccions concretes que tenen lloc en els moments pedagògics.

La comunicació, especialment les capacitats de descripció i narració apareixem com a eines destacades per ajudar a ordenar, elaborar i pensar les experiències vitals i el seu món interior tenint present:

- **El contingut de les percepcions**, més que la forma de percebre.
- **Les atribucions de sentit a les activitats educatives i a ell mateix- mateixa com estudiant i com subjecte.**
- **Les fantasies i expectatives** respecte al procés de realització i resultats concrets de l'alumne de les tasques educatives proposades.

A fi de que les propostes educatives constitueixin moments pedagògics, és a dir vivències educatives que generin emocions i afectes que ajudin l'alumnat a desenvolupar-se i créixer, cal donar-los oportunitats per a viure activament a través de les experiències pedagògiques. I per tal de què puguin sentir, pensar, parlar, escriure o comunicar-se en relació a aquestes experiències.

Proposem que les activitats s'emmarquin en el pla d'actuacions amb enfoc educatiu o (educatiu i terapèutic) segons les necessitats de l'alumne; les activitats que s'elaborin tindran els següents **3 eixos bàsics, imbricats conjuntament**, com una xarxa central de la que parteixen en diferents formes, propostes flexibles i funcionals que configuraran les tasques educatives:

- ✓ **Desenvolupament de les capacitats i habilitats afectives** que permetin l'establiment de vincles afectius, s'entén vincles positius d'acceptació, comprensió i suport que millorin el seu estat d'ànim.
- ✓ **Desenvolupament de les capacitats i habilitats cognitives** que potenciïn la millora de les idees i creences sobre si mateix i la consciència de les pròpies vivències i emocions. La possibilitat d'ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant. Assolir estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge ajustats.
- ✓ **Desenvolupament de les capacitats i habilitats comunicatives** que permetin ajustar-se al **context de comunicació en les relacions** amb els altres evitant malentesos, sospites, no acceptacions del doble sentit o de les bromes. Desenvolupar actituds i capacitats per escoltar als altres i per comunicar-se en diferents contextos. Possibilitant les pròpies vivències, emocions i pensaments.

Quan hem buscat exemples d'activitats educatives que fan atractiu l'aprenentatge veiem que són en general situacions on l'alumne no vol abans que res aprendre, sinó com afirma Hans Aebli, A ¹²⁴, vol dominar l'activitat i obtenir un producte determinat, com per exemple fer funcionar un aparell o tenir una **vivència determinada** com anar en bicicleta, jugar amb un altre company a un joc nou, explicar un fet a un amic per saber el seu punt de vista, o com alternar tensió i distensió, moviment i repòs, o perill i seguretat retrobada. Així les activitats atractives són les que porten:

- A un resultat previst,
- A una ampliació de les possibilitats d'acció
- A la vivència d'alternar la tensió i el repòs.
- A apropar a qui aprèn a la seva fita o si més no de poder percebre-ho així, és a dir l'activitat ha de tenir èxit.

Per a què això pugui passar l'activitat ha de ser adequada al seu nivell de competències i capacitats, ha de ser ni molt fàcil, ni molt difícil, amb un nivell d'adequació òptim de la tasca i dels mitjans de solució per a què l'alumnat pugui realitzar-la sol o amb suport. El nivell de dificultats s'ha de situar doncs, en la zona de desenvolupament propera - ZDP descrita per Vygotsky i citada en aquest treball.

El fracàs en la realització de les activitats sempre comporta confusió, conflicte, contradicció. Es tracta de posar les condicions per tal què el moviment i la tensió de l'activitat es **resolguin sempre per la distensió i la seguretat**.

El repte pel professorat és elaborar activitats en les quals l'alumnat adquireixi sabers, construeixi coneixements que l'obrin al món, que l'ajudin a trobar el seu lloc en la societat actual especialment en el cas de l'alumnat al que en referim en aquest treball, alumnat més vulnerable en el què es fan més presents i doloroses les contradiccions institucionals.

El **jo de l'alumne** no és aliè a la base del saber per la seva formació, que és l'acció i el saber sobre el món. Les activitats i situacions educatives han d'ajudar-ho a que els aprenentatges l'aportin ordre, coherència i identitat, interna i externa. Ens hem de preguntar si aquests sabers es fan presents progressivament en el conjunt del seu incipient pla de vida. Hem de tenir present que en els trastorns de la personalitat i la conducta el jo de l'alumne no està estructurat de manera adient el que dificulta el contacte amb la realitat externa, l'adaptació i percepció adequada de la realitat.

De manera que per ajustar les conductes i el contacte amb la seva realitat interna per conèixer els propis sentiments i per posar en marxa els mecanismes de defensa necessaris per protegir-se de l'ansietat, necessita situacions educatives molt acollidores, estructurades i coherents que continguin l'ansietat i l'acompanyin i el vinculin amb una realitat percebuda de forma amenaçadora.

Així de la mateixa manera que proposem partir de la zona de desenvolupament real per en situació de suport social generar zones de desenvolupament pròxim o potencial per a la construcció d'aprenentatges i capacitats, amb l'alumnat amb NEEATPC proposem partir de la **situació afectiva real** (les seves percepcions reals, pors, neguits, actuacions) per arribar en situacions de vinculació educativa o educativa i terapèutica a **situacions**

¹²⁴ Hans Aebli, Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje, (1991) Madrid, Editorial Narcea

afectives potencials més ajustades i contingudes, que permetin l'alumnat aprendre, desenvolupar les competències bàsiques i l'ús adequat de les seves capacitats.

Recollim a tall d'exemple, la taxonomia¹²⁵ d'activitats i sabers descrita per Hans Aebli (1991) perquè ens pot ajudar a tenir present la importància d'actuar i pensar sobre coses i persones i amb coses i persones a partir de la implicació activa de l'alumne per la seva adaptació a la realitat concreta i per tant a la vida real. Recordant també les propostes de Dewey (1916) d'entendre **l'escola com un lloc d'activitat** on passen coses igual que en el món real.

Evitem que la majoria de les activitats siguin de tipus representatiu simbòlic si no s'han realitzat prèviament activitats productives/pràctiques en les seves dimensions reals i simbòliques.

Amb l'alumnat al que fem referència, convé facilitar la inclusió dels 3 eixos de capacitats bàsiques plantejat: afectives, de pensament i comunicació.

Es proposen 4 formes d'activitats escolars que es poden combinar de forma flexible:

- ✓ Activitats relacionades **amb coses** de tipus **productiu/pràctic**.
- ✓ Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement.
- ✓ Activitats relacionades amb **persones/** socials de tipus productiu/pràctic.
- ✓ Activitats relacionades amb persones/socials de tipus **representatiu/ reconeixement**.

A cadascuna d'aquestes 4 formes d'activitat s'afegeix la dimensió **real o simbòlica**.

- Les activitats reals utilitzen directament la realitat és a dir les persones o les coses.
- Les activitats simbòliques estan mediatitzades per signes i símbols (llenguatges oral, escrit, matemàtic, musical, audiovisual,...) i representacions (esquemes, gràfics, dibuixos, imatges...)

¹²⁵ La taxonomia és un instrument per determinar la capacitat i els diferents nivell i graus de complexitat, que es proposa o es vol aconseguir en un objectiu educatiu. En l'àmbit cognoscitiu s'inclouen conductes relacionades amb el reconeixement i el desenvolupament de les aptituds intel·lectuals. En l'àmbit afectiu s'inclouen conductes referides als interessos, a les actituds, als valors i als elements de judici.

Taxonomia d'activitats escolars a tall d'exemple a partir de la proposta de Hans Aebli.

Formes d'activitats educatives	Exemples tipus d'activitats
1. Activitats relacionades amb coses, de tipus productiu, pràctic, real	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posar en funcionament un aparell (activitat relacionada amb coses del seu interès) ▪ Activitats hort o jardineria ▪ Construcció d'estris ▪ Enquadernació
2. Activitats relacionades amb coses, de tipus productiu, pràctic, simbòlic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recollir les mesures dels creixement diari d'una planta. ▪ Recollir el nombre d'entrepans per preparar en el taller de cuina i preparar els tiquets per cobrar-los.
3. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu o de reconeixement real	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar una dissolució en un líquid.
4. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu o de reconeixement simbòlic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realitzar l'horari de classe ▪ Interpretar una gràfica de població. ▪ Preparar una enquesta ▪ Llegir el diari
5. Activitats relacionades amb persones (socials) de tipus productiu, pràctic, real	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanar ajut a un company per ordenar la biblioteca (és una activitat social relacionada amb persones) ▪ Participar en una assemblea de classe
6. Activitats relacionades amb persones (socials) de tipus productiu, pràctic, simbòlic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llegir els ingredients d'una recepta de cuina per anar-los a comprar, distribuint les tasques de l'equip. ▪ Escriure l'opinió d'un fet per parlar a classe.
7. Activitats relacionades amb persones (socials) de tipus representatiu de reconeixement, real	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriure una carta o un e.mail, un currículum per demanar feina, una circular per lliurar als pares,... ▪ Cercar notícies a internet sobre un tema i elaborar un mural. ▪ Realitzar suport (co-tutoria) a un company nouvingut
8. Activitats relacionades amb persones (socials) de tipus representatiu de reconeixement simbòlic	<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar els exercicis del tema estudiat per lliurar-los al professor. • Llegir individualment un diari per realitzar un resum d'una notícia, què és llegirà en grup.

Graella 55: Taxonomia d'activitats educativa elaborada a partir de la proposta de H. Aebli

Per destacar la importància que pel desenvolupament humà tenen les activitats socials i les relacionades amb el treball Bronfenbrenner¹²⁶ fa dues afirmacions:

- *“En l'actualitat una persona de 18 anys als EEUU pot completar els seus estudis secundaris sense haver desenvolupat cap feina del que depengués un altre persona. Si el jove va a la universitat l'experiència es posposa quatre anys. Si posteriorment fa un doctorat, alguns dirien que l'experiència es posposa per sempre”.*
- *“En els EEUU, una persona de 18 anys, del sexe femení o del masculí pot completar l'ensenyament mitjà , universitari o un doctorat sense haver-se ocupat mai d'un bebè,...sense haver tingut cura mai una persona vella, malalta o solitària... sense haver consolat o assistit mai a un altre ésser humà que necessités veritablement ajut.... Les conseqüències psicològiques de tal carència d'experiència humana, no es coneixen encara”.*

“ Cap societat pot mantenir-se durant molt temps si els seus membres no han adquirit sensibilitats, motivacions i habilitats necessàries per ajudar i tenir cura d'altres éssers humans”.

Aquestes afirmacions tenen una càrrega potent per la seva reflexió i per la planificació d'activitats vivencials per l'alumnat en general i especialment per l'alumnat al que fa referència aquest treball, el mateix autor anomena “ currículum per a tenir cura” al que es refereix no tant com aprendre en relació a les cures sinó que l'alumne participa directament assumint responsabilitats i dedicant una part del seu temps.

Proposa que es realitzin aquestes activitats amb la supervisió de persones de la comunitat (pares, treballadors voluntaris,...) de manera que més enllà del microsistema de la classe es poden establir noves interconnexions entre la llar, l'escola i el barri.

Si no és possible dissenyar activitats amb aquest nivell d'interconnexions, sempre es pot iniciar en l'àmbit escolar (fer de cotutor a un alumne nouvingut, participar en actuacions concretes amb els alumnes més petits, o amb els que tenen dificultats en algun aspecte que l'alumne que ajuda se'n surt bé,...)

- El fet d'introduir canvis en les expectatives tradicionals dels rols dels alumnes, les noves activitats impliquen nous patrons en les interaccions social. La creació i assignació de rols esdevé una estratègia educativa potent en l'entorn escolar.

Convé destacar la importància de proposar a l'alumnat tot tipus d'activitats però partint i / o acabant amb **l'aplicació** dels continguts treballats **en els contextos naturals**, constituint per tant experiències de vida

La taxonomia de Bloom ens pot ajudar a concretar i ajustar els graus de complexitat del procés de pensament que es requereix per a la realització de les diferents activitats d'aprenentatge, ja que les dificultats per pensar adequadament és un aspecte molt significatiu present nostre alumnat, caldrà preveure-ho especialment en les activitats proposades.

Tanmateix recollim la taxonomia del domini afectiu descrita per Krathwohl col-laborador de Bloom. Els **objectius afectius** plantegen més dificultats que els cognitius per treballar-los en l'àmbit educatiu i per la seva valoració jerarquitzada. El criteri per la categorització és el procés o els passos necessaris per arribar a la seva interiorització.

¹²⁶ Bronfenbrenner, U. La ecología del desarrollo humano . Paidós pàgina 72-73.

Per això en l'àmbit afectiu les conductes s'estenen des del nivell **menys compromès fins al més compromès**.

GRAUS DE COMPLEXITAT DEL PROCÉS DE PENSAMENT

GRAUS DE COMPLEXITAT	ACTIVITAT MENTAL DE L'ALUMNE
1. CONEIXEMENT	Requereix que l'alumne reconegui o recordi una informació tal i com la va aprendre. Possibles preguntes en l'elaboració de l'activitat: Qui?, Què?, Com?, Identifica, recorda, defineix,...
2. COMPRENSIÓ	L'alumnat ha de demostrar que té informació suficient per organitzar i ordenar mentalment un material. Possibles preguntes o activitats, es pot demanar que interpretin o representin un material en quadres, mapes conceptuals, o dibuixos, amb consignes com descriu, compara, dibuixa, reordena, explica...
3. APLICACIÓ	L'alumne ha de ser capaç d'aplicar la informació que ha comprés, memoritzat i interpretat. Possibles preguntes: resol, classifica, utilitza,...
4. ANÀLISI	Es requereix que l'alumne pensi de manera crítica i profunda, han d'utilitzar 3 tipus de processos cognoscitius: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar els motius, raons i causes d'un fet • Considerar la informació per arribar a una conclusió, inferència o generalització . • Analitzar una conclusió o inferència per trobar proves que la recolzin o refutin. Possibles preguntes/activitats: Identifica les causes, escriu una conseqüència.
5. SÍNTESI	Es basen en una comprensió total del material es demana que pensin d'una manera original i creativa. Possibles preguntes/activitats: predigues, dissenya, com es podria resoldre?,...sintetitza
6. AVALUACIÓ	Igual que l'anàlisi i la síntesi és un procés mental complex, requereix que jutgi una idea, una solució a un problema, la seva opinió,... Possibles preguntes /activitats: arguments, decideix, valora que és millor, es podria fer d'un altra manera?, estàs d'acord què?

Graella 56: Graus de complexitat de l'activitat mental de l'alumne en la tasca educativa a partir de la taxonomia de Bloom

NIVELL I GRAU D'ASSOLIMENT DE L'APRENTATGE

NIVELLS	GRAU D'ASSOLIMENT D'APRENTATGE
CONDUCTES	1. IDENTIFICACIÓ: Es refereix a la discriminació bàsica dels continguts d'aprenentatge treballat, és el primer pas per a desenvolupar la seva comprensió. Tipus d'activitats: assenyalar, seleccionar, aparellar, vertader/fals, elecció múltiple,...
	2. PRODUCCIÓ: Es refereix a la realització de tasques observables per part de l'alumne. Tipus lectura oral, parla, escriptura operacions,...
ASSOLIMENT	3. ADQUISICIÓ: Es refereix al criteri d'exactitud en el coneixement dels aprenentatges.
	4. DOMINI: Un cop adquirits els aprenentatges, aquest nivell fa referència a criteris d'exactitud i velocitat. (Instrumentals)
CONTEXT	5. APLICACIÓ: Es refereix a la utilització de l'alumne d'una habilitat crítica en un context adequat, implica domini de les habilitats bàsiques i coneixement de les condicions en les que s'ha d'aplicar en el context escolar
	6. GENERALITZACIÓ: Utilització de les habilitats apreses en contextos diferent a l'escolar.

Graella 57: Nivells i graus d'assoliment a partir de la taxonomia de Bloom

TAXONOMIA DE L'ÀMBIT AFECTIU

NIVELL DE COMPROMÍS	CONDUCTES/ACTITUDS
RECEPCIÓ: Capacitat de percebre un estímul exterior (o interior) i de reaccionar davant del fet.	Predisposar Preguntar Escoltar Identificar Admetre Acceptar
RESPOSTA: Capacitat per manifestar una nova conducta com a conseqüència d'una certa experiència	Contestar Agrair Demandar Opinar Replicar Dialogar Apreciar Preocupar-se
VALORAR: Capacitat per personalitzar la vàlua de creences, actituds implica l'acceptació, la preferència i el compromís personal	Compartir Adherir-se Justificar Clarificar Avaluar Clarificar Respectar Adaptar-se Col·laborar Cooperar
ORGANITZAR-SE: Indica la capacitat d'ubicar els valors en un sistema organitzat, per tal d'especificar les relacions entre ells i establir les prioritats per dirigir la conducta.	Establir Situar Assimilar Dirigir Convèncer Consensuar Ubicar Moderar Harmonitzar
INTERIORITZAR UN VALOR: Capacitat per actuar en conseqüència amb un valor.	Actuar Comportar-se Comprometre's Prendre decisions Liderar Arriscar-se Encoratjar Afrontar

Graella 58: Nivells d'interiorització i compromís personal a partir de la taxonomia de Krathwohl i Bloom.

Les taxonomies descrites es tindran presents com elements per la presa de decisions en la planificació de les activitats i en els diferents nivells d'adaptació del currículum que siguin necessaris.

Recordem que ens referim a alumnat que presenta capacitats cognitives, de pensament i llenguatge però que no les poden utilitzar adientment, el que sovint és frustrant tant per l'alumne com pel professorat i per tant cal vetllar especialment per a que els nivells de dificultats s'ajustin a les seves possibilitats especialment en relació a les capacitats afectives.

El llenguatge, carregat de simbolisme, és una eina de potencialitat i/o vulnerabilitat i és el pont entre emocions i pensament. El professorat pot ajudar a posar paraules a allò que l'alumne no pot, clarificant de forma verbal o no verbal el que ha entès que li vol comunicar l'alumne i explicitant la relació **en les situacions quotidianes**, evitant malentesos:

Entendre que ens està "dient" o que expressa l'alumne deixant palès el que hem entès i ajudar-lo a adonar-se amb tacte d'allò que està expressant i com ho està expressant, així com de les nostres respostes, d'allò que diem nosaltres.

A més dels axiomes de la teoria de la comunicació descrits en el primer apartat d'aquest treball, són útils per entendre el sentit de les expressions en les situacions educatives, conèixer les funcions del llenguatge descrites per Tough i per M del Rio.

V. Metodologies

L'alumnat amb NEEATPC al que ens referim és el que primer acusa les dificultats per implicar-se i seguir activitats educatives majoritàriament de representació i simbòliques no compromeses amb la realitat social. (segons el qüestionari per les dificultats per **ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals** i els fets del seu voltant, i per la Inflexibilitat en les **estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats** que presenten) per això se'ls ha d'oferir també oportunitats per actuar de forma pràctica i cooperativament. De manera que facilitant que l'alumnat es trobi amb el món de les coses i dels altres d'una manera viva i activa, és una manera d'ajudar-ho a conèixer-se a si mateix, ordenat i elaborant les pròpies experiències vitals, les seves possibilitats i els seus límits.

Les metodologies que en general funcionen millor amb l'alumnat concret amb NEEATPC segons les aportacions dels professionals consultats en el qüestionari recollides en el bloc d'anàlisi de la practica d'aquest treball, són les que fan referència a:

- Treballar per projectes, en general amb aquest tipus de metodologia és treballa amb menys alumnes per grup, el que permet un seguiment personalitzat, l'enfoc dels continguts curriculars permet relacionar els continguts de les diferents àrees, hi ha menys professors per grup i sobretot s'ajusten més a les motivacions, nivells de capacitats i coneixements previs de l'alumnat. (Ex. UAC , aula oberta,...)

- Tenir en compte els estats d'ànim de l'alumne en el pla d'actuació. Vol dir estar receptiu a les expressions verbals i no verbals de l'alumne (tristor, neguit, alegria, enuig..) i amb tacte respondre i fer ajustaments o canvis necessaris en les propostes educatives, entre d'altres:
- Professorat:
 - Mostrar una actitud de respecte en relació als sentiments de l'alumne i explicitar-ho tant en les expressions verbals com no verbals.
 - Donar un espai per a l'expressió que necessita sortir (parlar, dibuixar o pintar, psicomotricitat, mim, teatre, fotografies, escriure textos o poemes, e.mail ...
 - Respectar la necessitat de silenci o de no parlar, deixant clar que quan ho necessiti és trobarà un espai per fer-ho.
 - Modificar el temps de les tasques proposades.(de més curtes a més llargues, o posposar-les per un altre moment i poder sortir a fer un encàrrec o a respirar i relaxar-se,..)
 - Modificar els tipus de tasca (de més manipulatives a més creatives segons necessitats)
 - Modificar els materials i estris didàctics (afegint o traient materials audiovisuals, ús de noves tecnologies o per exemple les tasques que no s'han fet al centre és poden realitzar a casa i lliurar per e.mail,...)
- Centre-Equip (PEI)
 - Canviar el lloc on es realitzen les activitats (espai de reflexió, aula específica,...)
 - Canviar el tipus d'agrupament (combinant les possibilitats de la situació individual fins a la de gran grup)Flexibilitzar l'horari d'assistència al centrePossibilitat de comptar amb professionals específics (psicòleg,..)
- Propostes d'activitats motivadores i properes a la realitat del context del noi/noia.
- Planificació treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne.
- Propostes d'activitats més manipulatives i específiques.

Els mecanismes d'influència educativa (tal com es recull en el primer bloc del treball) són l'articulació de les actuacions del professor i l'alumne en relació a la tasca d'aprenentatge en una situació educativa concreta. Per tant són recursos de **caràcter interpsicològic** que pot fer servir el professorat i que operen en situacions **d'interactivitat i comunicació**, tenen lloc en les accions conjuntes s'hauran de tenir present els següents:

J. Onrubia (1994) descriu els següents mecanismes que anomenarem formals perquè fan referència a l'organització i l'estructura de l'acció educativa i poden -s'han- d'explicitar en els moments d'ensenyament/aprenentatge:

- **Cessió i traspàs progressius de la responsabilitat i el control de la tasca del professor a l'alumnat:** el professorat organitza l'activitat conjunta de forma que al principi en situen més suport de manera que l'alumne pugui participar progressivament, en la mida que avança el procés el professorat va retirant els suports i mica en mica és l'alumne qui va agafant la responsabilitat de realitzar per ella o ell mateix la tasca. Es parla de suports educatius contingents en la línia de la metàfora de la bastida (Bruner, 1976) o de participació guiada (Rogoff, 1993). Són processos d'acompanyament i d'ajust de l'ajuda individualitzada que

es produeixen en les situacions interactives d'ensenyament i aprenentatge. En aquests processos pren especial rellevància la **dimensió temporal**.

- **Construcció conjunta de significats compartits:** Inclou allò que els alumnes i professors diuen i fan vinculat al conjunt de l'activitat educativa. Professorat i alumnat comencen el procés d'ensenyament i aprenentatge amb definicions de la situació diferents, el professorat té en compte les representacions de l'alumnat dels continguts i objectius que es plantegen, establint una primera definició compartida de la situació. (definició encara lluny de la que el professor vol arribar, aquest ha de tenir recursos per anar apropant i guiant l'alumnat a la idea o contingut a la que vol arribar). En aquests processos prenen especial rellevància el desenvolupament de les **funcions i habilitats comunicatives del llenguatge**.

Manen, V M¹²⁷(1998) es refereix a l'existència d'una inclinació única, una consistència respecte a l'orientació pedagògica que fa **que els pares i els professors siguin més influents que tot el conjunt d'influències** que incideixen en el nen o jove des de una perspectiva més ampla.

Els mecanismes que es descriuen s'emmarquen en les intencions pedagògiques i en el tacte pedagògic i els anomenarem no formals perquè fan referència a la relació, no s'expliciten i els podem definir com actitudinals i de comunicació tant verbal com no verbal. Algunes manifestacions del tacte pedagògic són les següents:

- **Retardar o evitant la intervenció:** el fet de comprendre quan s'ha de contenir o esperar, quan s'han de deixar córrer les coses, interrompre o prestar atenció, intervenir de forma immediata i directa,...
- **Mostrar receptivitat a les experiències del nen:** sempre hem de preguntar-nos com viu el nen aquesta experiència. Amb visió oberta sense prejudicis.
- **Mostrar sensibilitat a la subjectivitat:** el significat de l'experiència subjectiva del nen i del mestre. Entendre quan part de l'experiència d'aprenentatge encara no té sentit o li resulta frustrant, promoure la motivació interna, és el professor que ha de conduir (*educare -conduir cap a*) a l'alumne cap el món de la consciència de la responsabilitat de la maduresa i de la comprensió. (recordem la ZDP i la bastida)
- **Influir de forma subtil:** fer servir mecanismes d'influència educativa no formals i formals.
- **Mostrar seguretat en les diferents situacions:** saber controlar amb seguretat les situacions inesperades és un repte, confiar en si mateix en situacions i circumstàncies sempre canviants i saber comunicar aquesta seguretat als alumnes. La disciplina és diferent d'acció pedagògica, descartant accions dominants o manipuladores, cal saber improvisar: les diverses formes d'actuar en les relacions d'ensenyament / aprenentatge, amb criteri pedagògic que influeixi en l'estudiant, amb propòsits normatius en el bé del nen o jove.

Les accions pedagògiques realitzades amb tacte permeten:

- **Preservar l'espai del nen o adolescent:** l'adult crea l'espai en el que als nens/adolescents se'ls permet prendre decisions i actuar per si mateixos. (retirar-

¹²⁷ Manen, van Max, EL TACTO EN LA ENSEÑANZA. El significado de la sensibilidad pedagógica. (1998) Barcelona. Paidós Educador

- se quan sigui possible però estar disponible quan les situacions es tornin problemàtiques). Com en la metàfora de la bastida de Bruner i dels mecanismes d'influència educativa. J. Onrubia). No les hem de confondre amb el *laissez faire*.
- La bona comunicació manté un nivell d'intimitat sense sufocar la necessitat de nens i /o adolescents del seu espai personal que els hi permet desenvolupar una vida interior. Una relació comunicativa equilibrada potencia una major oportunitat per al coneixement d'un mateix, mentre que la satisfacció de proximitat i intimitat fomenta la sensibilitat. Per entendre i poder preservar l'espai del nen-nena és important conèixer el tipus de comunicació familiar tant de l'excés com de la falta. La forma de comunicar-se a casa pot afectar a la preparació del nen per compartir els seus pensaments i sentiments i la seva disposició a arriscar-se a l'escola.
 - **Protegir el que és vulnerable:** és la vulnerabilitat del nen i l'adolescent el que fa que l'adult pugui mostrar-se de manera considerada i que se senti responsable d'ells. La vulnerabilitat del professor es produeix quan sent poca empatia a la vulnerabilitat del nen. Segons Manen "*L'adult que abusa del seu poder contra un nen pateix una derrota moral.*"
 - **Evitar el dolor:** les experiències discontinues són les que deixen ferides profundes i dolor en la història personal de un subjecte, Els records perjudicials només s'obliden en aparença, no s'obliden fins que no s'han afrontat, sinó que es tornen discontinus i es manifesten en forma de pors, dependències, obsessions i distorsions que apareixen en el camí de les relacions saludables dels nens amb el món i amb els altres. Les experiències normals de l'escola poden convertir-se en records tant marcats que més endavant reconeixem com temors en fallar en coses que semblen difícils, alguns de nosaltres no hem desenvolupat aquestes discontinuïtats degut al tracte sol·lícit de professors que han estat significatius en les nostres vides.
 - **Recompondre el que s'ha trencat, el tacte cura:** al llarg de la vida un nen es pot sentir traït, frustrat, dolgut, el tacte pedagògic tracta d'evitar que les coses es trenquin i de recompondre el que s'ha trencat, tracta tant els aspectes objectius i els subjectius de l'experiència del nen. Els sentiments d'acceptació o refús tenen probablement més conseqüències que la classe de matemàtiques o ciències que el professor prepara per aquell dia. Aquesta perspectiva en la que els aspectes afectius i relacionals és potencien pot generar conflicte amb algunes tendències educatives que fonamentalment és preocupen pels resultats mesurables i que poden tendir a fer perdre de vista que l'educació és un projecte de vida i que cada fita ha de tenir sentit en el projecte vital més ampli de la persona.
 - **Reforçar allò que és bo:** el mestre ha de creure en les possibilitats de l'alumnat, si crec en un nen el reforço, i el nen sent la meua confiança com quelcom autèntic i positiu. La sospita provoca negativitat i atrapa a mestre i nen o adolescent, això pot provocar en el noi/noia mirades furtives, quequesa, fer allò que vol l'adult i l'adult veurà confirmades les seves sospites i la seva relació pedagògica es convertirà en una relació de poder i manipulació.
 - **Ressaltar allò que és únic:** descobreix allò que és únic i diferent i intenta ressaltar la seva singularitat. Què puc fer per ajudar a aquest nen a que s'adoni de la seva singularitat? En els alumnes amb NEEATPC la seva singularitat pot ser

la taula de "salvació" dibuixar còmics, escriure poesies, construir objectes, jugar bé a futbol, ajudar els altres,...

- **Afavorir el creixement personal i l'aprenentatge:** tant en la selecció del tema com la metodologia o forma de plantejar-lo i el tacte amb el que s'enfoca la ensenyança d'aquests continguts educatius triats, tenen sempre conseqüències pel desenvolupament personal i per l'aprenentatge de manera que poden afectar a la manera de ser del nen i a la seva capacitat de reflexionar i formar-se un sentit crític del món.

El tacte pedagògic només funciona quan la mirada i l'escolta, els ulls i oïdes del professorat busquen d'una forma afectiva i receptiva el potencial del nen o adolescent i intenten saber fins a on pot arribar.

El tacte pedagògic requereix una percepció orientada cap a la singularitat del nen, utilitzar una multiplicitat de perspectives, consideracions i estratègies avantatjoses:

- **Crear un clima positiu amb la parla:** el tipus de discurs que dirigeix un aula pot evitar o contribuir a una sensació de contacte entre els professors i l'alumnat, la presència o absència de tacte en la manera en que un professor crida a un alumne, li dona les instruccions, li fa suggerències, li ofereix explicacions,...Tots notem la diferència entre el clima que crea receptivitat i respecte o distància. És important el que diem i especialment com ho diem, el clima el crea la veu, és important adonar-nos de la varietat d'inflexions, timbres i qualitats de que el to de veu és capaç. Les mateixes paraules dites de forma diferent, poden produir l'efecte oposat. Pensem en la subtil eficàcia de la menor inflexió del to de veu per transmetre la sensació de lament, d'enuig, d'advertència o tristesa. La veu utilitzada amb tacte (**autèntic, no fingit. ni com una tècnica**) afavoreix el contacte. Els alumnes amb NEEATPC, mostren una hipersensibilitat en aquest aspecte, el to de veu pot desencadenar reaccions inesperades de crisi o de contenció.
- **Treballar amb el silenci:** el silenci és un dels mediadors del tacte pedagògic, el silenci actiu i positiu, el de l'espera pacient, el d'estar present mentre es manté una atmosfera de confiança oberta i expectant. Aquest silenci "receptiu" pot significar una aprovació confiada, un resultat desinterès (sense ser-ho en realitat) un deixar passar (sense ser negligència) una presència discreta....També el silenci de la oïda capaç d'escoltar és una atenció incondicional als pensaments i a les sensacions del jove.
- **Treballar amb la mirada:** la vida de cada nen és una història que ha de tenir-se en compte al valorar el seu funcionament escolar. Els professors i els nens llegeixen en les cares, els nens saben intuïtivament que l'expressió dels ulls els diu més i poden sentir el ser més interior de l'altra persona, que les paraules dites. Pel professor és important poder interpretar els sentiments en les cares dels nens, això significa que ha de saber interpretar el que passa en els ulls dels altres i també que ha d'aprendre a expressar-se amb els seus propis ulls. Pot ser que vulguis animar a un nen que es porta malament per cridar l'atenció, només si pots veure més enllà de la dificultat del nen i veure la seva vulnerabilitat podràs concertar la teva expressió i la teva mirada amb les intencions pedagògiques respecte al nen. Un gest d'ànim, una mirada comprensiva no són simplement

habilitats del comportament que és puguin aprendre sinó que **han de ser sentides**.

- **Treballar amb el gest:** un professor perceptiu pot detectar l'estat psicològic i emocional d'un alumne per la manera en que es col·loca i es mou. La paraula és gest i el gest és paraula i mitjançant aquest llenguatge es configura la realitat compartida. La qualitat gestual funciona deixant als alumnes entrar amb naturalitat en la realitat significativa dels aprenentatges aquest esdevé un mecanisme mediador per a compartir coneixements.
- **Treballar amb l'ambient:** els alumnes són molt sensibles a l'ambient on es comparteixen les experiències, el professor capta les sensacions del grup i pot amb subtilitat crear o potenciar el clima o l'ambient especial que sorgeix en una determinada activitat i que pot contribuir a revaloritzar l'activitat pedagògica que és fa i alhora crear un valor compartit.
- **Treballar amb l'exemple:** tant si ens agrada com si no, els adults només podem ensenyar als nens amb l'exemple, mostrem als joves el que fem del nostre món, a través de nosaltres mateixos i de les nostres formes culturals de vida.

Per tant, considerem que la cessió progressiva de la responsabilitat, compartir el contingut de l'activitat educativa partint d'on està l'alumne, la sol·licitud i el tacte pedagògic són les **habilitats conscients** que permeten a un professor o professora actuar de manera improvisada en les situacions educatives que sempre estan canviant, o en els moments de dificultats.

El repte de donar forma positiva a situacions imprevistes, o la capacitat de veure les possibilitats pedagògiques en els incidents ordinaris i de convertir incidents aparentment sense importància en significació pedagògica, són possibles perquè el tacte proporciona una forma nova i inesperada a les situacions imprevistes: **dóna significat a allò accidental**.

Planificar la classe és considerar detingudament, anticipar, imaginar com poden anar les coses, com poden experimentar o veure les coses els nens/es. Quant més acuradament el professor consideri les interaccions amb els alumnes més capaç serà d'improvisar sobre el guió planificat per a ser més receptiu a les contingències que puguin sortir.

En les bones practiques generalment el professor planifica totalment la classe per poder improvisar sobre les bases programades. El professorat **nota, percep**, que l'experiència que tenen els seus alumnes de la classe determina la significació última d'allò que estan aprenent. El tacte li permet discernir l'element significatiu d'un moment pedagògic i ser capaç d'adaptar el pla per adequar-se a la disposició o circumstàncies dels alumnes.

El tacte deixa empremta¹²⁸ en l'alumnat. El veritable aprenentatge té lloc quan els coneixements, els valors i les aptituds que adquirim tenen quelcom a veure amb la persona en la que l'alumnat s'està convertint.

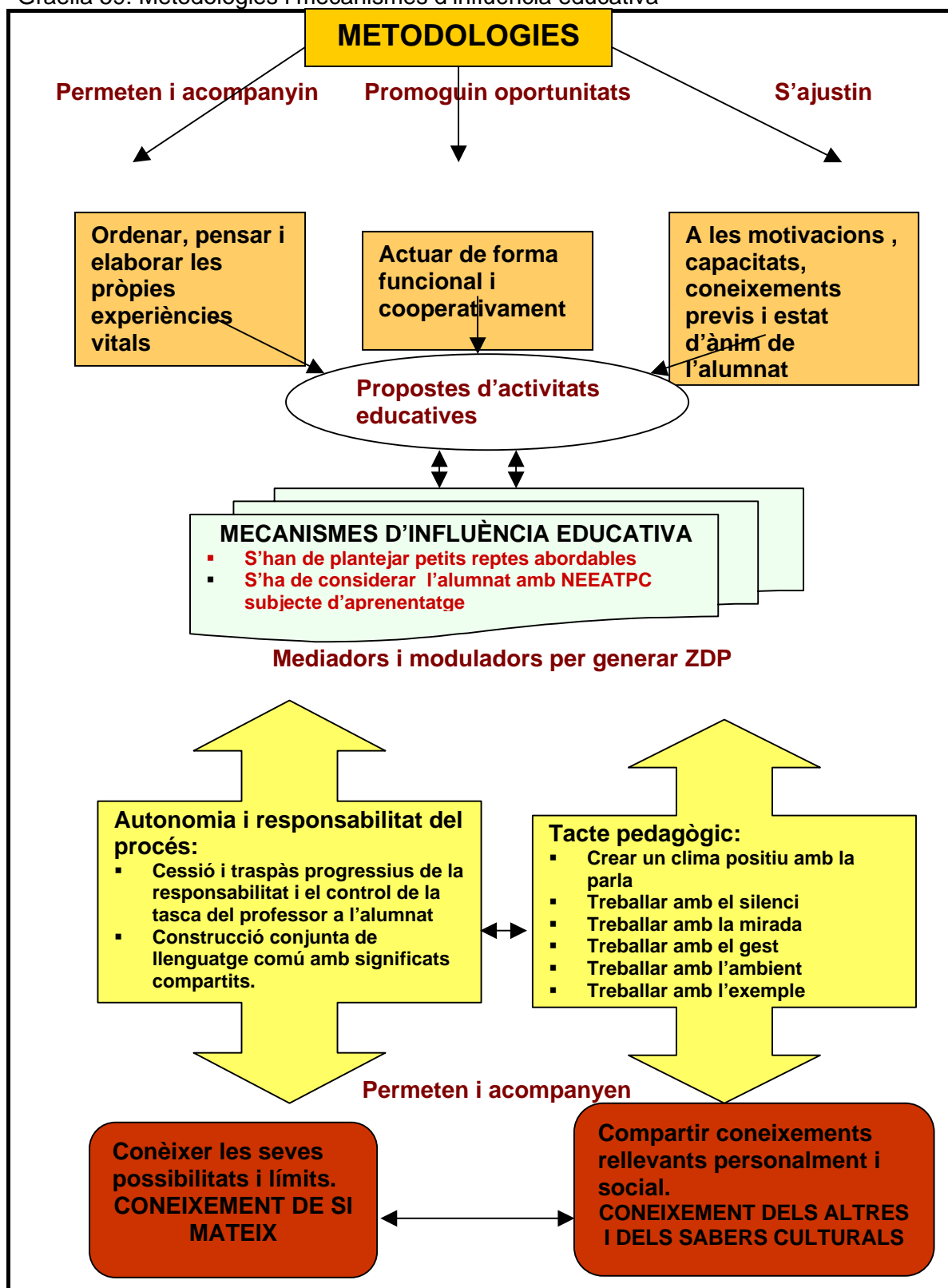
¹²⁸ Vilà, F (2004) afirma que els nens tenen memòria selectiva, especialment recorden quan han estat i **s'han sentit** abandonats o quan algú es va ocupar d'ells **es van sentir atesos**.

Els professors han d'assumir que és probable que alguna cosa no s'entengui o que es mal interpreti o que s'entengui de manera diferent, han de ser **experts en punts de vista, perspectives, actituds, inclinacions i orientacions alternatives** .

El professorat ha de ser capaç de veure les coses des del punt de vista del nen o jove. Saber com connectar amb la interpretació del nen, amb el seu estat mental, quan pressionar per a què es compregui un contingut complex, quan ensenyar la simple habilitat o el mètode de resolució més curt, i quan acompanyar l'alumnat en aquest procés.

Qualsevol que sigui l'aprenentatge de l'alumne, el professorat ha de tractar de percebre el significat i la importància que té l'experiència de la dificultat per l'estudiant, és a dir comprendre el dolor del nen o la nena quan experimenta alguna dificultat. Cal evitar que les circumstàncies i els factors facin l'experiència d'aprenentatge dolorosa pels nens i joves.

Graella 59: Metodologies i mecanismes d'influència educativa



8 L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC - EAP

En aquest apartat volen recollir aquells aspectes de la intervenció de l'EAP que des dels diferents àmbits, relacionats amb les necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i /o la conducta, incideixen en l'atenció a l'alumnat, les famílies, els centres i el sector.

Per les característiques específiques dels EAP com **serveis educatius d'assessorament i orientació psicopedagògica** tenen assignades diferents funcions relacionades amb el tema treballat en aquest estudi, funcions definides en el Decret 155/1994 de 28 de juny pel qual es regulen els Serveis Educatius del Departament d'Educació.

8.1 Àmbits d'intervenció

Les funcions i els objectius a desenvolupar es concreten, en la Resolució 26 juliol 2004 que dona Instruccions per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius pel curs 2004/2005. Annex 2, en els següents àmbits:

I. En l'atenció a l'alumnat i a les seves famílies:

En aquest àmbit s'han de prioritzar les actuacions que se'n deriven de l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials:

- L'avaluació i el seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- La realització de dictàmens d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats i aquells altres informes que se li encomanin
- El desenvolupament de les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb la consegüent coordinació amb el professorat i serveis implicats.
- La informació i orientació a les famílies per qüestions relacionades amb els seus fills o filles, i la informació dels recursos existents en el sector en l'àmbit educatiu, social i sanitari, en particular a l'alumnat amb greus discapacitats en acabar l'ensenyament bàsic.

II. En l'atenció als centres docents:

Per la intervenció de l'EAP en aquest àmbit es consideren especialment útils les propostes i suggeriments realitzats en el bloc anterior adreçats als centres ja que aquestos necessitaran sovint de la col·laboració, l'assessorament i acompanyament de l'EAP pel desenvolupament tant de projectes de centre com de projectes educatius individualitzats per l'atenció i seguiment de l'alumnat amb NEETPC.

Les actuacions d'assessorament psicopedagògic abastaran els centres d'educació infantil, primària, secundària i educació especial. Es considerarà principalment la franja compresa entre els tres i els setze anys i es prioritzaran les actuacions següents:

- La col·laboració en el procés de transició de l'alumnat entre les diferents etapes educatives.
- L'assessorament als docents en la planificació i l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat; actuacions es planificaran en el marc de la comissió d'atenció a la diversitat.
- La col·laboració amb els professionals especialistes i personal de suport dels centres docents de primària, de secundària i d'educació especial.

III. En l'atenció al sector

En aquest àmbit es prioritzaran les actuacions següents:

- Col·laboració amb altres serveis o programes del Departament d'Educació o d'altres departaments de la Generalitat de Catalunya, d'altres administracions i institucions.
- Col·laboració amb els serveis implicats en l'atenció a la població infantil i juvenil amb trastorns mentals, trastorns generalitzats del desenvolupament (psicosi i autisme), trastorns mentals i discapacitats físiques, que està escolaritzada en centres d'educació especial o centres ordinaris (CSMIJ, ABS,...) en el marc del conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut.
- Coordinació de grups de treball amb professorat del sector per establir criteris d'intervenció per a les actuacions específiques que s'adrecin a l'alumnat amb més dificultats per a aprendre i amb necessitats educatives especials.
- Detecció de necessitats i aportació de suggeriments i propostes per a la planificació de la resposta educativa en el sector.

Tal com es recull en un estudi realitzat per l'ACEAP¹²⁹ (2000) observem que no hi ha una correspondència lineal entre la funció assignada i la seva concreció en els centres degut a la complexitat de la intervenció assessora, especialment reflectida en:

- La realització de tasques en col·laboració amb d'altres professionals
- La diversitat de tasques
- Els diversos nivells de responsabilitat.

De les actuacions en les que **l'EAP té responsabilitat exclusiva** encara que requereixi i pugui haver col·laboració d'altres serveis i professionals destaquem les següents:

- ✓ L'avaluació i el seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- ✓ La realització de dictàmens d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats i aquells altres informes que se li encomanin.
- ✓ La informació i orientació a les famílies per qüestions relacionades amb els seus fills o filles, i la informació dels recursos existents en el sector en l'àmbit educatiu, social i sanitari.

¹²⁹ Associació catalana de professionals d'EAP- ACPEAP
Aprendre emocions / vivint aprenentatges

- ✓ L'assessorament als docents en la planificació i l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat; en el cas de l'educació secundària obligatòria, aquestes actuacions es planificaran en el marc de la comissió d'atenció a la diversitat,
- ✓ Detecció de necessitats i aportació de suggeriments i propostes per a la planificació de la resposta educativa en el sector.

De les actuacions de **l'EAP que es realitzen en col·laboració** destaquem especialment la següent per la millora que pot suposar en l'atenció educativa i terapèutica a l'alumnat objecte d'aquest estudi:

- ✓ Col·laboració amb els serveis implicats en l'atenció a la població infantil i juvenil amb trastorns mentals, trastorns generalitzats del desenvolupament (psicosi i autisme), trastorns mentals i discapacitats físiques, que està escolaritzada en centres d'educació especial o centres ordinaris (CSMIJ, ABS,...) en el marc del conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut.

És en relació a aquestes actuacions que és proposen alguns suggeriments per a la intervenció:

8.1.1 L'avaluació i el seguiment de l'alumnat amb NEEATPC

Tal com hem recollit en el primer bloc d'aquesta recerca l'alumnat és un subjecte bio/psico/social al que també podem entendre com un sistema complex. Per tant l'avaluació psicopedagògica és un procés d'avaluació d'un sistema complex en el que haurem de considerar gran quantitat d'elements que interactuen, entre d'altres els següents :

En primer lloc l'estat actual de l'alumne, del que cal conèixer les múltiples influències que el modulen, des de la seva història personal i educativa anterior, els seus estils cognitius i perceptius, la manera de veure les coses fins a la interpretació que fa del seu món (intern i extern).

Aquest procés d'avaluació de NEEATPC implica **conèixer les interaccions** entre les parts que intervenen, l'alumnat i les seves condicions personals, l'entorn educatiu a escola i a la família així com l'entorn socioafectiu més ampli. No tant conèixer les característiques de cada part, sinó el **funcionament i les relacions** que aquests estableixen i **els efectes** que generen **de vulnerabilitat i/o potencialitat en l'alumne**.

En segon lloc i en paral·lel ens interessa conèixer el funcionament dels seus ambients de desenvolupament (família i escola) en el seu si i vers l'alumne, en les dues vessants els **factors de risc i el factors protectors**, entre d'altres considerarem:

Àmbit familiar:

- La dinàmica de relacions familiar
- La implicació de la família en el desenvolupament del seu fill-filla
- La vivència de fets traumàtics
- Els estils de comunicació
- La presència de psicopatologies en els pares.
- Recolzament social

Àmbit escolar:

- Canals de comunicació escola- família
- Existència de recursos professionals i tècnics
- Normativa i organització del centre
- Actuacions educatives i mesures de convivència i disciplina
- Actuacions d'assessorament psicopedagògic
- Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris
- Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris

Quan parlem de necessitats educatives específiques associades a trastorn de la personalitat i/o la conducta, ho fem tenint present els criteris diagnòstics recomanats i utilitzats pel Servei Català de la Salut i pel CIE-10 "Els trastorns de la personalitat tendeixen a presentar-se al final de la infància o en l'adolescència i persisteixen durant l'edat adulta, encara que no és freqüent que es realitzi el diagnòstic en ferm de trastorn de la personalitat abans dels 16 o 17 anys", abans d'aquesta edat es parla d'impressió diagnòstica.

En tercer lloc la valoració psicopedagògica es realitza amb una finalitat, la de **determinar el grau d'ajuda** que precisa l'alumne per accedir al currículum, o el que és el mateix, per poder desenvolupar-se personal i socialment. Per tant la descripció de les condicions de l'alumne i del seu funcionament en els entorns naturals: escolar, familiar i en l'entorn social proper és fa en relació a la finalitat descrita, no és un procés diagnòstic entès com una classificació en referència a uns criteris tècnics o mèdics.

En conseqüència convé des de l'inici d'aquest procés d'avaluació explicitar la direcció i la motivació de la valoració, ja que això facilita la participació en la creació de potencialitats emergents i del re/desenvolupament de les relacions amb l'alumnat, la seva família i els professors que l'atenen, que seran el nexa d'unió i el referent per l'elaboració del dictamen i de les propostes per la planificació de la resposta educativa.

Donat que, ens referim a la valoració d'alumnat amb NEE associades a trastorn de la personalitat i/o la conducta i per tant hem de tenir presents els aspectes significatius que els trastorns de la personalitat i/o la conducta generen i modulen en les maneres d'aprendre, de relacionar-se i de comportar-se d'aquest alumnat .

El coneixement d'aquests aspectes significatius en situació social interactiva són de cabdal importància per poder **entendre el sentit** que pot atribuir l'alumne al fet d'aprendre, de no poder aprendre, de relacionar-se o de les dificultats per relacionar-se,...tot això en interacció amb el sentit que atribueix el professorat i la família als mateixos aspectes.

Finalment **conèixer el grau de consciència** de les dificultats que hi és present, o no, en alumne, professorat i família i **l'atribució** que en fan d'aquestes dificultats seran els dos eixos amb els que podrem organitzar la informació recollida per poder donar-li un significat i un sentit, és a dir poder avaluar les necessitats educatives específiques i els recursos necessaris.

En concret ens interessa **conèixer la posició de l'alumne en relació a les seves dificultats**, als seus neguits i a les seves limitacions, i si pot fer-se'n càrrec d'aquestes. Tanmateix ens interessa conèixer **el lloc que ocupa el seu malestar en les relacions**

familiars i com família, escola i alumne interaccionen davant de les dificultats presents en el dia a dia escolar i familiar.

La concreció de les necessitats educatives específiques es pot realitzar en relació als diferents apartats del dictamen, també és convenient recollir observacions dels aspectes considerats significatius entre d'altres els següents:

El CIE –10¹³⁰ en les pautes generals pel diagnòstic de trastorns de la personalitat assenyala que per aquest diagnòstic es requereix una alteració de la personalitat que no es pugui atribuir a cap lesió o a altre trastorn psiquiàtric i que presenti entre d'altres:

- Actituds i comportaments amb marcada manca d'harmonia, que afectin generalment a diversos aspectes del funcionament, com per exemple l'afectivitat, l'excitabilitat, control d'impulsos, formes de percebre i pensar i l'estil de relacionar-se amb els altres.
- La forma anòmala de comportament és duradora, de llarga evolució i no es limita a episodis concrets de malaltia mental.
- La forma anòmala de comportament és generalitzada i clarament desadaptativa per un ampli ventall de situacions personals i socials.
- Les manifestacions anteriors apareixen sempre durant la infància o l'adolescència i persisteixen en la maduresa.
- El trastorn comporta un considerable malestar personal, encara que aquest pot aparèixer només en les etapes avançades de la seva evolució.
- El trastorn s'acompanya generalment, encara que no sempre, d'un deteriorament significatiu del rendiment escolar (professional) i social.

Hem de tenir present que en la valoració psicopedagògica d'alumnes de cultures diferents es necessari desenvolupar altres criteris que s'ajustin a les normes, a les regles i obligacions de la societat concreta de la que provenen i amb les mesures d'acollida i de les possibles contradiccions de la societat que els rep.

En aquesta recerca, tot partint de la valoració qualitativa i quantitativa del qüestionari elaborat, hem pogut identificar algunes de les condicions personals, de les característiques dels entorns escolar i familiars així com de l'efectivitat d'actuacions educatives, d'assessorament psicopedagògic i dels serveis de salut.

Els indicadors descrits que han resultat significatius segons els professionals consultats, estan relacionats amb la gènesi de les necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta del nostre alumnat i a l'efectivitat de les actuacions descrites.

A partir d'aquests resultats, de les diferents aportacions dels professionals i del marc teòric estudiat, proposem el qüestionari amb modificacions, com una graella per la recollida d'informació psicopedagògica, com **una eina orientativa per l'observació i recollida d'informació** tant de les condicions personals de l'alumnat com de les

¹³⁰ CASIFICACIÓN MULTIAXIAL de los trastornos psiquiátricos en niños i adolescentes. OMS . Editorial Médica Panamericana (1996) Madrid. Pàgina 141.

característiques dels entorns escolars i familiar així com les interaccions i el funcionament d'aquests en relació als diferents suports.

Presentem **un document de treball per la identificació de factors de risc, factors protectors i de les actuacions educatives i d'assessorament psicopedagògic efectives en relació a l'alumnat amb NEEATPC**, pretenem que esdevingui una eina pels EAP i també pels centres educatius, un instrument de treball, obert i per tant susceptible de millora, que s'anirà revisant i millorant a partir de les aportacions i consideracions dels professionals que el facin servir.

8.2 Eines per la intervenció psicopedagògica



Graella d'observació psicopedagògica d'alumnat amb NEEATPC.

Alguns objectius educatius en relació a objectius estratègics¹³¹ terapèutics .

AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

La informació significativa que anem recollint i elaborant durant el procés d'avaluació psicopedagògica l'agruparem en els següents àmbits o apartats que posteriorment facilitaran l'elaboració del **dictamen per l'escolarització** de l'alumne:

- **Característiques i condicions personals de l'alumne**
- **Funcionament del context familiar i interacció amb altres contextos, així com la naturalesa de les experiències en les que participa el nen- adolescent en l'àmbit familiar.**
- **Funcionament del context escolar la interacció centre educatiu-família, així com la naturalesa de les experiències en les que participa el nen- adolescent en l'àmbit escolar.**
- **Funcionament de l'alumne** (alguns dels ítems proposats poden considerar-se, de fet ho són, característiques personals, els incloem en aquest apartat perquè el que ens interessa és recollir la informació de com s'expressen aquestes característiques en **els contextos concrets**, en la interacció educativa i social).
- **Nivell de competències curriculars**

Entre d'altres informacions significatives destaquem les següents, que es poden recollir amb les eines proposades en aquest treball i que poden facilitar tant la detecció de necessitats educatives específiques com la presa de decisions en relació als suports educatius, terapèutics i socials i al tipus d'escolarització que se'n derivin d'aquestes.

¹³¹ Millon, T. descriu uns objectius estratègics terapèutics pels diferents patrons de personalitat, nosaltres, a tall d'exemple, suggerim algunes possibilitats i els relacionem amb alguns objectius educatius i alguns exemples d'activitats educatives per desenvolupar-los.

A. Característiques i condicions personals de l'alumne

Dades personals de l'alumne o l'alumna:

- Edat i sexe (cal poder diferenciar les crisi de desenvolupament, del patró de funcionament disfuncional més consolidat)
- Etapa i curs
- Dades mèdiques d'interès indicant el centre de salut i els professionals de referència.

B. Funcionament del context familiar i interacció amb altres contextos, així com la naturalesa de les experiències en les que participa el nen- adolescent en l'àmbit familiar.

- **Conèixer el grau de consciència de les dificultats** del fill-filla per part de la família i quina atribució fa d'aquestes.
- **Conèixer el lloc que ocupa el malestar i el comportament disfuncional del fill o filla** en les relacions familiars, com reaccionen a les seves dificultats i limitacions i si poden fer-se càrrec d'aquestes.
- **Conèixer els aspectes de l'àmbit familiar** identificats i descrits en aquest estudi factors de risc i/o factors protectors: dinàmica de les relacions familiars, estils de comunicació, fets traumàtics, malalties,...

C. Funcionament del context escolar, tipus de interacció establert entre el centre educatiu i la família, així com la naturalesa de les experiències en les que participa el nen- adolescent en l'àmbit escolar.

- **Conèixer el grau de consciència de les dificultats** de l'alumne per part dels diferents professionals del centre educatiu i quina atribució fa d'aquestes.
- **Conèixer el lloc que ocupa el malestar i el comportament disfuncional de l'alumne** en les activitats educatives, com reaccionen a les seves dificultats i limitacions i si l'equip educatiu i el centre poden fer-se càrrec d'aquestes.
- Conèixer si la **família i l'escola estableixen relacions de col·laboració i participació** en les actuacions proposades per ajudar l'alumne.
- **Dades de la història educativa i escolar**: per conèixer si han hagut repeticions de cursos i/o escolaritat irregular, tipus d'experiències educatives i efectivitat d'aquestes,...
- Centres on ha estat escolaritzat l'alumne, per conèixer si han hagut molts canvis de centre i localitat, si han hagut expedients disciplinaris, tipus d'organització i funcionament educatiu del centre i vers l'alumnat amb NEEATPC.
- **Característiques i serveis específics** de suport rebuts en el centre/centres de procedència i efectivitat d'aquests.
- **Analitzar el tipus d'intervenció** que realitza el professional de l'EAP per conèixer les necessitats educatives específiques de l'alumne: entrevistes i observació de l'alumne en diferents entorns educatius, entrevistes amb la família, reunions amb l'equip docent, coordinació amb els serveis que atenen l'alumne i la família, si és el cas (Serveis de Salut Mental, Serveis Socials,...)

C. Funcionament de l'alumne en els contextos concrets: escolar i familiar

I. Avaluació de les possibilitats d'autonomia personal

D'aquest apartat destaquem:

- **Cura d'un mateix:**

- Deteriorament de la higiene personal
 - Consum de substàncies tòxiques

- **Equilibri emocional:**

- Estat d'ànim** amb irritabilitat, vulnerabilitat, intranquil·litat, canvis d'humor, apàtic, angoixat, melangia, pacífic, inconstant, despreocupat, insensibilitat, solemne, irritable, disfòric, làbil, irascible

- Queixes somàtiques: mal de cap mareig, molèsties digestives,...

- Relacions ambivalents i complexes amb el dolor

- Pors excessives i injustificades

- Imatge ajustada d'un mateix i reconeixement de la seva identitat o rigidesa en les idees o creences sobre si mateix.

- Autoimatge:** autosuficient, inútil, ineptitud, sociable, admirable, autonomia, escrupulós, descontent, incomprès, desmereixedora, inseguretat, inviolable,...

- Manca de consciència sobre les pròpies vivències i emocions

- Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant.

- Mecanismes defensius:** intel·lectualització, fantasia, ascetisme, introjecció, negació, dissociació, regressió, racionalització, impulsivitat, actuació, projecció, identificació, desplaçament, exageració, regressiu.

- Organització personal:** divergent, inflexible, indiferenciada, fràgil, disminuïda, rudimentària, inconnexa, espúria, indisciplinada, eruptiva,

II. Avaluació de les possibilitats d'autonomia social

D'aquest apartat destaquem:

- **Habilitats socials**

- Comportament observable** ansiós, abatut, incompetència, teatral, arrogància, impulsivitat, disciplinat, ressentit, abstinent, irregular, defensiu,...

- Comportament interpersonal:** desvinculat, aversiu, submís, cercar atenció, explotador, irresponsable, respectuós, no cooperador, deferent, paradòxic, provocatiu,...

- Possibilitats o dificultats per establir vinculació afectiva en la família, pares, germans, avis,...

- Possibilitats o dificultats per establir vinculació afectiva en el centre amb professorat, els companys i d'altres.

- Assumeix les responsabilitats dels seus actes

- Capacitat / dificultats de resposta en situacions noves o adverses.

- Retraïment social progressiu

- Rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal

- Desobediències sistemàtiques, defugir responsabilitats, mentides freqüents

- Dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars

- Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes

- Robatoris

- Agressions verbals a persones conegudes/ desconegudes

Agressivitat física envers persones, altres éssers vius o objectes propis, escolars o urbans.

▪ **Competències comunicatives**

Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció, dispersió d'idees, temes de conversa o idees obsessives,...

Facilitat /dificultats per comunicar-se en diferents contextos

Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment

Dificultats per ajustar-se al context de comunicació: malentesos, sospites, no acceptació del doble sentit,...

D. **Altres condicions significatives en el procés d'ensenyament/ aprenentatge**

D'aquest apartat cal recollir informació, en els entorns naturals, en relació:

▪ **La motivació envers el treball escolar**

Motivacions per temes escolars i/o no escolars

Porta el material escolar

▪ **La constància en l'esforç**

Ritme de realització de les activitats desajustat

Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats.

Canvi continuat d'activitat

▪ **L'estil cognitiu:** depenent, independent, empobrit, distret, pessimista, ingenuïtat, frivolitat, expansiu, desviació, rígid, normatiu, escèptic, dubitatiu, desconfiat, insegur, capritxós, suspicax,...

▪ **Les capacitats cognitives**

Capacitats cognitives disharmòniques

Capacitats cognitives específiques

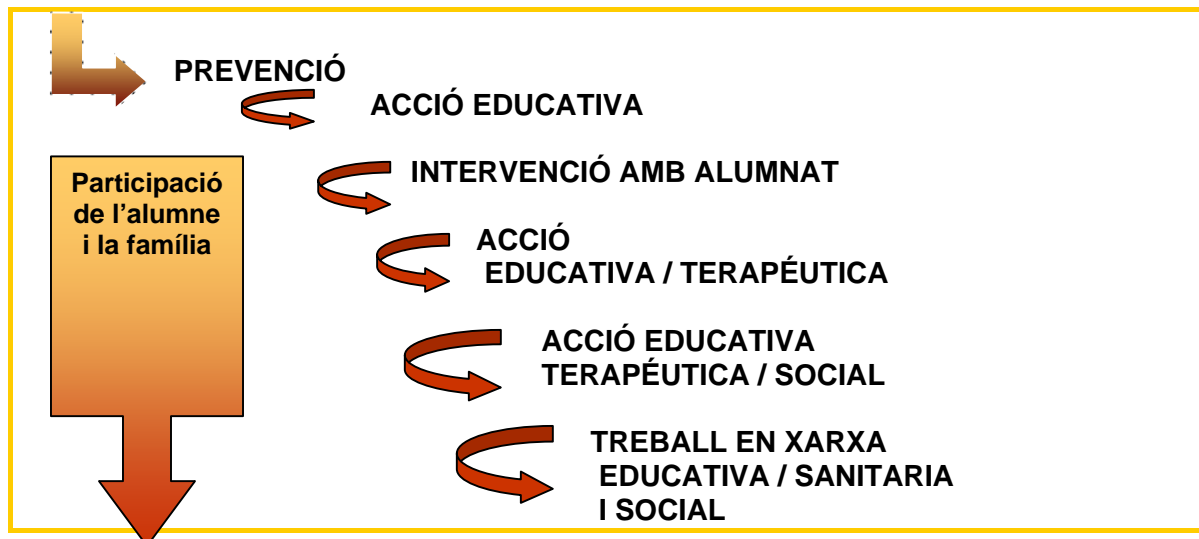
▪ **Les representacions que fa dels altres:** escasses, vexatòries, abandonades, immaduresa, superficials, artificials, degradades, ocultes, vacil·lants, desequilibrades, contradictòries, desacreditades, incompatibilitat, inalterable,...

III. Nivell actual de competències curriculars

- IV. **Suports específics:** a partir de la avaluació dels suports rebuts i dels seus efectes, és farà l'estimació de noves necessitats, tant de recursos específics com del tipus d'escolarització més adequada i dels serveis que precisa, que inclogui les valoracions del **tipus de suports** específics que requereix l'alumne així com de la **intensitat** dels ajuts i de la **temporalitat** prevista.

PROCESSOS DE VALORACIÓ I ORIENTACIÓ EDUCATIVA DE L'ALUMNAT

Graella 60: ACTUACIONS PSICOPEDAGÒGIQUES EAP-CENTRES



Per la concreció de la resposta educativa i la valoració del tipus d'escolarització en la que es pugui respondre de forma més ajustada a les necessitats educatives específiques de l'alumne amb NEETPC és tindran presents juntament amb d'altres aspectes **les diferents actuacions educatives realitzades** amb la col·laboració de l'EAP i **el resultat d'aquestes**, es recullen a tall d'exemple, de menys a més específiques, les següents:

- ✓ Actuacions educatives de equip docent de **prevenció**, que fan referència a l'acció tutorial en el grup on està inclòs l'alumne amb NEEATPC, com el treball d'hàbits, límits i normes o el de resolució assertiva de conflictes, o d'altres que s'ajustin a les necessitats del grup.
- ✓ Actuacions educatives personalitzades que l'equip docent realitza amb l'alumne amb NEEATPC en situacions ordinàries.
- ✓ Actuacions psicopedagògiques en les que l'EAP intervé directament amb l'alumne i la família (observació a l'aula, observació individual, entrevistes d'avaluació i orientació a l'alumne i la seva família,...)
- ✓ Actuacions educatives personalitzades (PEI) que l'equip docent i el professorat especialista d'educació especial, de pedagogia terapèutica o psicopedagogia realitza amb l'alumne amb NEEATPC en situacions ordinàries i específiques.
- ✓ Actuacions educatives personalitzades (PEI) que l'equip docent i el professorat especialista d'educació especial, de pedagogia terapèutica o psicopedagogia realitza amb l'alumne amb NEETPC en situacions ordinàries i específiques. A més s'orienta a l'alumne a un servei de salut mental i si cal als serveis socials corresponents.
- ✓ Actuacions de **col·laboració i treball en xarxa amb els professionals** dels àmbits educatius, sanitaris i socials que intervinguin, potenciant la implicació i participació de l'alumne i la família.

Segons el resultat d'aquestes actuacions i l'evolució de les necessitats de l'alumne es prendran decisions respecte a:

- les opcions metodològiques
- els recursos materials
- els recursos humans
- l'emplaçament escolar ordinari, compartit o especial.

NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES I GRAUS D'AJUT

	CENTRE ORDINARI	CENTRE ORDINARI COMPARTIT CENTRE ESPECÍFIC	CENTRE ESPECÍFIC O D'EDUCACIÓ ESPECIAL
ESCOLA	AULA ORDINARIA	AULA ORDINARIA / ENTORN ESPECÍFIC	AULA D'EDUCACIÓ ESPECÍFICA
	AGRUPAMENT/ UAC ADAPTACIÓ/ MODIFICACIÓ CURRICULAR	AGRUPAMENT/ UAC MODIFICACIÓ CURRICULAR	MODIFICACIÓ CURRICULAR
	AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL PEDAGOGIA TERAPÈUTICA PSICOPEDAGOGIA USEE ¹³²	AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL AULA DE PEDAGOGIA TERAPÈUTICA PSICOPEDAGOGIA	PROJECTE EDUCATIU/ TERAPÈUTIC
	EAP	EAP	EAP
	CSMIJ	CSMIJ	CSMIJ
SERVEIS	SERVEIS SOCIALS	SERVEIS SOCIALS	SERVEIS SOCIALS
		HDA	HDA
		UCA	UCA
			EAIA

Graella 61: Graus de Necessitats educatives específiques

Com es pot observar en el quadre anterior segons el grau de necessitats educatives específiques que presenta l'alumne i les característiques i possibilitats dels seus entorns, augmenten tant el nombre d'hores d'atenció dels diferents recursos escolars, sanitaris i socials com el nombre de serveis i l'especificitat d'aquests.

8.3 Algunes estratègies d'assessorament als docents

Entenem **la funció d'assessorament** com un procés de col·laboració i ajuda per la millora educativa, això implica la participació de diferents professionals respecte a quelcom del que és vol millorar, si més no, d'allò que és vol realitzar conjuntament. L'assessorament psicopedagògic requereix d'una demanda a partir d'una necessitat explicitada o subjectivada (sentida) i/o per tant cal comptar amb la disposició favorable per part dels professionals assessorats.

¹³² Unitat de suport a l'educació especial, ubicada en centres ordinaris

De manera que segons els professionals dels EAP es plantegin la seva implicació amb la tasca d'assessorament diferenciant entre **l'encàrrec social** entenent-lo com un servei i amb unes finalitats tècniques o bé es considerin també com un **professional per promoure el canvi** i la millora de l'educació i per tant puguin atribuir al centre o al professional assessorat la possibilitat de canvi, atorgant la posició de confiança que tot i les dificultats presents conjuntament centre i EAP tenen expectatives de millora. Per això cal tenir present entre d'altres:

✿ Plantejar la intervenció en la zona de desenvolupament propera, no insistint en allò que el centre o el professorat poden fer o que ja fan de forma autònoma i partir de les necessitats i/o demandes per treballar conjuntament allò que podran fer amb la orientació i assessorament de l'EAP.

✿ Analitzar les necessitats per part del professional de l'EAP és un punt de partida per acompanyar al centre en la identificació d'allò que funciona i allò que cal millorar, o realitzar per millorar al situació de l'alumnat amb NEE TPC al centre.

✿ Conèixer les pròpies emocions i els sistemes motivacionals que es posen en marxa en els diferents contextos d'assessorament (conscientment o inconscient). Aquest aspecte és especialment important en les actuacions en els que la responsabilitat dels resultats no és exclusiva del professional de l'EAP.

✿ Aprendre dels propis errors, amb plasticitat en la intervenció. La manera com actuem en les observacions o durant les entrevistes amb els alumnes amb NEEATPC pot indicar les nostres expectatives i temors, aquestes, són observades per l'alumne, el professorat i la família, Per tant també és un element de reflexió tant amb l'equip educatiu com en el si de l'EAP.


✿ Tenir en compte:

- Adaptar-nos als canvis, ser capaços de tenir present que la suma de petits canvis poden determinen resultats
- Tenir present els elements o factors de risc, en l'assessorament als equips docents i en el si del propi EAP. Convé considerar que en el treball en equip normalment hi son presents:
 - Punts de consens
 - Punts de discens
 - Desacords
- Considerar el conflicte cognitiu com un motor de recerca de nous sabers i de noves maneres d'actuar professionalment. Els punts de desacords dels professionals de l'equip o la institució no els hem d'obviar ja que poden esdevenir un motor de canvi i millora.
- Qüestionar la pròpia pràctica obre noves possibilitats pel canvi a partir de:
 - L'anàlisi dels plantejaments teòrics
 - Les eines metodològiques
 - La pròpia producció pràctica

- Conèixer els eixos que marquen el punt de trobada per la reflexió i el treball comú que han d'estar definits pels continguts del saber psicopedagògic /educatiu i no tant en els propis professionals/subjectivitats que amb freqüència són motiu de conflicte.
- Trencar la dualitat, en algunes ocasions caldrà, comptar amb recursos externs que permetin la reflexió. L'EAP pot ser el referent pels centres ja que els hi pot aportar una visió externa i alhora propera que els permeti analitzar l'objecte educatiu, l'atenció a l'alumnat amb NEEATPC.
- Vetllar per la coherència entre la teoria i pràctica psicopedagògica de les actuacions, que aquestes tinguin a veure amb el que el professional en pensa.
- Acompanyar en les dificultats als centres i les famílies de l'alumnat amb NEEATPC evitant la consolidació de visions catastrofistes de no és pot fer res tot i tenint clars els pròpies límits professionals i de la institució.
- Vetllar per l'ús adequat de la informació familiar i personal de l'alumnat, evitant els comentaris fora de context o els prejudicis.

Els vincles educatiu i d'assessorament psicopedagògic

Tal com hem recollit en l'apartat d'orientació als centres educatius, tant en el procés d'ensenyament com en el d'assessorament psicopedagògic amb l'alumnat amb NEEATPC i les seves famílies els professionals estan en contacte amb el patiment emocional, les mancances i limitacions, pressions de les famílies i de les institucions educatives, en aquestes situacions professionals quotidianes es posen marxa un conjunt d'expectatives i temors que modulen els processos esmentats i afecten alhora a l'alumnat, professorat i els assessors, i que són font d'atenció per les tensions que sovint generen.

 Tal com hem dit, conèixer les pròpies emocions i sentiments en les situacions d'assessorament psicopedagògic esdevé una necessitat per tal de poder donar suport al professorat i a les famílies.

Recollim algunes de les tensions que sorgeixen en el treball d'assessorament psicopedagògic amb alumnat amb NEEATPC, les seves famílies i els centres, que cal tenir presents:

▪ Derivades del malestar de l'alumnat amb NEEATPC

L'assessor psicopedagògic entoma i acull el malestar d'alumnat es pot situar en la ZDP fa que és generi un apropament empàtic i sovint que aquest faci de suport emocional complementari.

En la relació EAP-alumne es posa en marxa una relació de vinculació emocional d'aferrament (d'apego) l'assessor pot passar a ser un professional de referència, algú proper que li genera confiança, el fet de perdre'l li produeix enuig, ràbia, desencís, sentir-se novament abandonat.

També es pot establir una relació de “complementarietat negativa”¹³³ amb dificultats per gestionar l'hostilitat, el negativisme i les conductes disruptives i provocadores de l'alumne, fan que l'assessor (igualmente el professorat) respongui amb rebuig, o actitud culpabilitzadora.

▪ **Derivades del malestar del professorat en la situació educativa amb l'alumnat amb NEEATPC:**

L'assessor psicopedagògic entoma i acull el malestar d'alumnat, professorat, famílies i institució educativa, el fet de situar-se en la ZDP fa que és generi un apropament empàtic.

Es produeixen discrepàncies entre els objectius dels centres i dels assessors quan per exemple el centre necessita sentir propostes que l'alliberin de la tensió emocional que li produeix l'alumne i la família i l'assessor proposa actuacions o intervencions que, almenys a curt termini no l'alliberen de la pressió del comportament disruptiu de l'alumne.

Tensions derivades dels patrons de relació, veure les descrites en l'apartat de propostes adreçades als centres, Graella núm. 50.

Derivades del malestar de la institució educativa:

Sovint a l'equip de professionals se'ls demana un ventall de tasques que poden entendre's en nom de les bones pràctiques però que augmenta els nivells d'exigència interna –d'autoexigència i externa, aspectes que generen noves expectatives i temors sobre les seves capacitats personals i professionals.

Derivades del malestar del contacte amb les dificultats familiars

Tensions derivades entre les discrepàncies dels objectius dels assessors quan per exemple la família no pot entendre ni afrontar les dificultats del fill/filla i necessita sentir propostes que l'alliberin de la tensió emocional que li produeix veure les dificultats i no poder elaborar-les i reconèixer-les, situant el problema a fora i “culpabilitzant” al centre l'assessor-a o els companys.

Derivades de pressió de la comunitat educativa en moments de crisi de l'alumnat i del deteriorament de la convivència en el centre.

Treballem en equips que posen en marxa i gestionen actuacions per atendre a l'alumnat amb dificultats. Les condicions del treball sovint fan que entomem més actuacions de les que podem, les característiques de la funcions d'assessorament fan que sovint ens sentim sols en els centres i amb poc suport de l'equip, aquestes situacions fan difícil pensar en com podem millorar la nostra feina, però pensar es precisament el que hem de poder fer per a poder desenvolupar millor la nostra tasca.

Derivades de les expectatives i dels temors professionals (descrites a la graella núm. 52 d'aquest treball).

¹³³ (Henry i Strupp, 1991) citats per Castillo, J. A i Cabre, V en l'article “ Les tensions inherents a l'exercici professional”

8.4 Eines d'avaluació psicopedagògica

8.4.1 Graella d'observació i recollida d'informació

GRAELLA D'OBSERVACIÓ PSICOPEDAGÒGICA PER A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES ASSOCIADES A TRASTORNS DE LA PERSONALITAT I LA CONDUCTA

Alumnat al que fem referència:

Alumnat amb alteracions de conducta que pels diferents graus d'agressivitat i violència, o per inhibicions del comportament, o pel seu malestar emocional, tenen dificultats importants per adaptar-se, participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries.

Considerem els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques i biològiques que inclouen **competències o capacitats i vulnerabilitat o feblesa** en uns contextos i entorns concrets:

- **Els factors de risc o vulnerabilitats** són les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.
- **Els factors protectors són els aspectes personals i de l'entorn** que promouen el desenvolupament harmònic i són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.
- **Els elements d'acció educativa o terapèutica** són aquells que desenvolupen les competències, els aspectes més sans i positius de manera que esdevenen factors protectors pels alumnes.

Aquest qüestionari es presenta com una eina d'observació i recollida d'informació per tal de facilitar l'avaluació psicopedagògica i orientació de l'alumnat amb necessitats educatives específiques que presenten dificultats de conducta i aprenentatge NEEATPC. No és un qüestionari per avaluar els perfils de personalitat, ni un test de diagnòstic, per tant no hi ha uns resultats tipificats.

Les informacions dels diferents àmbits és recolliran en diferents moments i al llarg del procés d'avaluació psicopedagògica, es recomana marcar de diferent color les diverses observacions. (Per poder-les relacionar amb les actuacions educatives, psicopedagògiques, o d'altres realitzades i/o als esdeveniments vitals de l'alumnat).

- Trobareu marcats amb un asterisc vermell els ítem que segons aquest estudi hi són presents amb freqüència significativa (**40%**) com un factor de risc o com actuacions molt poc o poc efectives, en l'alumnat amb NEEATPC.
- Trobareu marcats amb un asterisc verd els ítem que segons aquest estudi hi són present amb freqüència significativa (**40%**) com un factor protector o com actuacions molt o bastant efectives, en l'alumnat al que ens referim.
- Els ítems que la seva significativitat, segons la nostra recerca, supera el **60%** de presència en l'alumnat al que es refereix aquest estudi, estan destacats amb ombrejat sota fons vermell segons correspongui a factor de risc o com actuacions poc efectives o amb fons verd en els factors protectors o en les actuacions considerades molt o bastant efectives.

L'anàlisi de les dades del qüestionari es realitzarà conjuntament amb altres indicadors de valoració observats o recollits en les entrevistes, qüestionaris, proves o tests.

DADES GENERALS

Professionals que realitzen l'observació

Mestre professor tutor/a <input type="checkbox"/>	MEE, PT,PPS <input type="checkbox"/>	Professional de l'EAP <input type="checkbox"/>
Alumne/alumna		Sexe Home <input type="checkbox"/> Dona <input type="checkbox"/>
Data de naixement <input type="text"/>	Dates observacions: 1ª <input type="text"/> 2ona. <input type="text"/>	
Centre: <input type="text"/>		

1. CONDICIONS PERSONALS

De les següents condicions personals les considerades **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb trastorns de conducta i/ personalitat són les següents:

	Factor de RISC	Factor de PROTECCIÓ
1.1. Salut		
1.1.1 Hàbits alimentaris restrictius <ul style="list-style-type: none"> • Evitació del consum d'aliments que "engreixen" • Vòmits autoprovocats 	*	
1.1.2 Hàbits alimentaris de sobrealimentació <ul style="list-style-type: none"> • Preocupació persistent pel menjar, amb desitjos irresistibles de menjar • Ingesta excessiva com a reacció a esdeveniments estressants 	*	
1.1.3 Hàbits de son de ritme irregular vigília /son <ul style="list-style-type: none"> • Queixes de dificultats per dormir o mantenir la son • Preocupació excessiva durant el dia i la nit de la dificultat per dormir • Quantitat o qualitat insatisfactòria de la son 	*	
1.1.4 Malsons o Insomni <ul style="list-style-type: none"> • Episodis de desvetlla que comencen amb crit o plor i intensa ansietat, excitació motriu, taquicàrdia, sudoració, si no se'n recorda (terrors nocturns) • Despertar de la son nocturna amb records d'allò viscut al son com una amenaça per la seguretat,... 	*	
1.1.5 Control d'esfínters: enurèsi		*
1.1.6 Control d'esfínters: encopresi		*
1.1.7 Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres	*	
1.1.8 Higiene personal: deteriorament	*	
1.1.9 Higiene personal: preocupació excessiva per la imatge		
1.1.10 Sexualitat: preocupacions per la identitat sexual		
1.1.11 Sexualitat reafirmada		
1.1.12 Bona salut física general		*
1.2-Emocions		
1.2.1 Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur,...	*	
1.2.2 Relacions ambivalents i complexes amb les malalties i el dolor	*	
1.2.3 Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, angoixa,...	*	
1.2.4 Fets que produeixen pèrdua d'autoestima <ul style="list-style-type: none"> • Fracàs en una tasca específica en un àrea del que és competent • Descobriments del nen o nena d'un fet familiar percebut com estigmatitzant • Pèrdua de confiança respecte a una persona estimada del que rebia suport emocional • Adolescent que es queda embarassada en circumstàncies considerades avergonyidores en la seva cultura 	*	

Experiències personals atemorides <ul style="list-style-type: none"> Situacions amb amenaça de mort (incendi de la vivenda,...) Nen-nena ferit en accident (mossegada d'un gos,...) El nen-a és testimoni d'un accident greu 		
1.2.5 Pors excessives i injustificades	*	
1.2.6 Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció - dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, altres	*	
1.2.7 Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,... (negatius o positius)	*	*
1.2.8 Possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans,...(negatius o positius)	*	*
1.3 Pensament	Factor de RISC	Factor de PROTECCIÓ
1.3.1 Capacitats cognitives disharmòniques	*	
1.3.2 Capacitats cognitives específiques (artístiques,...)		*
1.3.3 Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats	*	
1.3.4 Rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació.	*	
1.3.5 Dificultats per anticipar esdeveniments	*	
1.3.6 Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant	*	
1.3.7 Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions	*	
1.3.8 Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix	*	
1.3.9 Facilitat per comunicar-se en diferents contextos		*
1.3.10 Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment		*
1.3.11 Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació en les relacions amb els altres: malentesos, sospites, no acceptacions del doble sentit, de les bromes, dificultats per escoltar als altres,...	*	
1.4 Conducta	Factor de RISC	Factor de PROTECCIÓ
1.4.1 Ritme de realització de les activitats desajustat	*	
1.4.2 Canvi continuat d'activitat	*	
1.4.3 Assumeix les responsabilitats dels seus actes		*
1.4.4 Capacitat de resposta en situacions noves o adverses	*	
1.4.5 Dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives	*	
1.4.6 Retraïment social progressiu: passivitat, introversió excessiva, inhibició, ...	*	
1.4.7 Rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal	*	
1.4.8 Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats , mentides freqüents	*	
1.4.9 Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars	*	
1.4.10 Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes	*	
1.4.11 Actuacions socials: robatoris	*	
1.4.12 Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes	*	
1.4.13 Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans	*	
Relacions de disputa amb els companys		
1.4.14 Autoagressions	*	
1.4.15 Practica esports /activitats de lleure		*

ALTRES OBSERVACIONS:

2. CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

De les següents característiques de l'entorn les considerades **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb el que penses per contestar el qüestionari.

	Factor de RISC	Factor de PROTECCIÓ
2.1 Escolar		
2.1.1 Canvis freqüents d'escola <ul style="list-style-type: none"> Migració el nen-nena ha d'aprendre un nou idioma Canvi social forçat amb ruptura de relacions personals o de reducció del benestar El nen-nena és desplaçat a un altre entorn sense la família 	*	
2.1.2 Absències / absentisme ("fer campana")	*	
2.1.3 Descens progressiu del rendiment	*	
2.1.4 Manca d'atenció /concentració/ bloqueig	*	
2.1.5 Oblida excessivament el que aprèn	*	
2.1.6 Porta el material escolar		*
2.1.7 Motivacions per temes no escolars		*
Disfuncions institucionals : segregació Companys: <ul style="list-style-type: none"> Persecució o discriminació negativa: per pertànyer a alguna ètnia o religió,... Exclusió d'activitats importants pel nen-nena o jove Humiliació o estigmatització públic Coaccionat per participar en activitats en contra dels seus desitjos Professionals <ul style="list-style-type: none"> Tendència a culpabilitzar al nen o la nena per problemes de l'escola Critiques repetides al nen-nena que el denigren com persona Tendència clara a atribuir al nen o nena característiques negatives 	*	
2.1.8 Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació. <ul style="list-style-type: none"> Desassossegament en l'ambient escolar per comportaments disruptius o destructius protagonitzats per nens. Absència marcada de control i disciplina Freqüents desacords entre professors 	*	
2.1.9 Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals,...	*	
2.1. 10 Disfuncions institucionals canals de comunicació insuficients família – escola.	*	
2.1. 11 Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre		*

	Factor de risc	Factor de protecció
2.2 Socio/Familiar		
2.2.1 Circumstàncies de la concepció, l'embaràs i perinatals: institucionalització prematura, síndrome d'abstinència,...	*	
2.2.2 Actuacions de criança desajustades <ul style="list-style-type: none"> Sobreprotecció dels pares Supervisió i control inadequats dels pares Privació d'experiències Pressions inapropiades dels pares Obstaculització pel desenvolupament d'un comportament autònom Infantilització Supervisió i control inadequat 	*	
2.2.3 Psicopatologia de la mare	*	
2.2.4 Psicopatologia del pare	*	

<p>2.2.5 Estatus socioeconòmic desfavorable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicions de vida pobre • Absència d'espai per dormir (compartir habitació amb adults, o adolescents de diferents sexe) • Vivenda temporal amb altres famílies • Vivenda o acomodació considerat estigma públic,... • Absència d'ingressos o ús inapropiat dels mateixos • Vestits no adequats per l'estació de l'any, la talla... 	*	
<p>2.2.6 Estatus socioeconòmic favorable¹³⁴</p>		
<p>2.2.7 Fets traumàtics : separacions , dols, maltractaments, abusos, altres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pèrdua d'una relació afectiva (mort de familiars) • Canvi de llar amb pèrdua o interrupció de relacions afectives (casa d'Acollida, estades a l'Hospital,...) • Alteració del patró en les relacions familiars (reducció de les relacions pare-fill, canvi en el patró familiar de comunicació, famílies reagrupades,...) • Hostilitat i ús del nen-nena com a cap de turc • Maltracte físic • Abús sexual 	*	
<p>2.2.8 Recolzament social: influència avis, tiets,..(amb suport afectiu positiu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança per parents • Criança en institucions • Situació parental anòmala (família d'acollida,...) • Família amb suport (contactes socials harmoniosos,...) 		*
<p>2.2.9 Estil comunicatiu: manca de comunicació, autoritari, de dependència,...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Missatges contradictoris en contingut i/o conflictes entre les emocions expressades en el contingut verbal i les evidències de l'expressió o el to de veu. • Marcada tendència a parlar a ningú en particular, sense respondre a allò que diu altre membre de la família. • Discussions infructuoses que no arriben a una resolució o acord. • Ocultació maladaptativa d'informació familiar important. (ex. no dir-li al nen que és adoptat) • Gestió de les dificultats familiars mitjançant la negació o el no voler afrontar-les 	*	
<p>2.2.10 Dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produïx greu i perllongada pèrdua de control • S'associa amb la generalització de sentiments crítics i /o hostils • S'associa a una atmosfera persistent de violència interpersonal greu (agredint o amenaçant a l'altre) • Marxar de casa amb enuig o deixar a l'altra persona fora de casa 	*	
<p>2.2.11 Implicació de la família en el desenvolupament del seu fill/filla comprensió de la seva situació, col·laboren amb l'escola i altres serveis Absència d'estimació en la relació pares –fills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Els pares parlen amb el nen-a amb un to de menyspreu o insensible • Absència d'interès per les activitats i/o els èxits del nen/nena • No s'observa actitud empàtica envers les dificultats del nen/nena • Poques vegades s'elogia o anima al nen-nena • Un comportament neguitós del nen-a és rebut amb irritació.. • Confortar físicament al nen-nena davant l'ansietat o angoixa és escàs, absent o està ritualitzat 	*	*

¹³⁴ Factor considerat poc protector pel 25% i de molt risc pel 14% dels professionals, cal per tant ponderar la direcció de la influència d'aquest factor en el context concret de l'alumnat i la família.

2.2.12 Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil • Hospital de Dia per Adolescents • Urgències hospitalàries • Unitat de Crisi per Adolescents • URPI • Unitat d'aguts • Unitat de subaguts • Centre Residencial 		*
2.2.13 Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Serveis socials de base • Serveis socials específics • Equip d'atenció a la Infància i l'Adolescència de risc EAIA • Centre d'acollida CRAE • Centre Atenció Dones Maltractades 		*

ALTRES OBSERVACIONS:

3. ACTUACIONS EDUCATIVES

Destaquem algunes actuacions educatives amb resultats efectius per la prevenció i millora del desenvolupament personal i educatiu de l'alumnat amb NEETPC.

	Poc Efectives	Efectives
3.1 Adaptacions curriculars		
3.1.1 Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats del seu interès		*
3.1.2 Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals		*
3.1.3 Propostes d'activitats més motivadores, properes a la realitat del context del noi/noia		*
3.1.4 Propostes d'activitats més manipulatives i específiques		*
3.1.5 Propostes de tasques alternatives d'autocontrol	*	
3.1.6 Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules ..		*
3.1.7 Es prioritzen les activitats de les àrees d'expressió artística i/ esportives		
3.1.8 Propostes de continguts d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals, d'informàtica i d'altres com a eines educatives per treballar la noció realitat / ficció.		*
3.1.9 Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions.		
3.1.10 Elaboració per la CAD d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol.		
3.1.11 Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol		*
3.1.12 Elaboració pel tutor-a i MEE o PT/PPS d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol		
3.1.13 En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne		*
3.1.14 En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius.		*
3.1.15 En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.		*
3.1.16 En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.		*
3.1.17 Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre		*
3.1.18 Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne		*

Atenció educativa per l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

3.1.19 Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals		*
3.1.20 Suport del mestre d'EE , PT, PPS dins de l'aula		
3.1.21 Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula		*
3.1.22 Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula		
3.1.23 Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais específics fora de l'aula		*
3.1.24 Desdoblament del grup classe		*
3.1.25 Treball en petit grup		*
3.1.26 Treball individual		*
3.1.27 Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre		*
3.1.28 Les orientacions de l'EAP faciliten el coneixement de l'alumne i elements perquè el centre pugui organitzar la resposta educativa		*
3.2. Mesures de convivència i disciplinàries		
3.2.1 Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte	*	
3.2.2 Reflexió en un espai específic del centre		*
3.2.3 Canvi de classe amb uns acords de treball		
3.2.4 Reparació d'allò malmès		*
3.2.5 Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne		
3.2.6 Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família		
3.2.7 Intervenció d'un programa de mediació		
3.2.8 Procés d'expedient disciplinari	*	

ALTRES OBSERVACIONS:

4. ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Descrivim les actuacions més efectives que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumnat i un suport en l'organització dels recursos existents per la resposta educativa i /o terapèutica.

	Poc Efectives	Efectives
4.1 Assessorament psicopedagògic		
4.1.1 Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos		*
4.1.2 L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent		*
4.1.3 Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família		*
4.1.4 La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.		*
4.1.5 Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals		*
4.1.6 Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família		*
4.1.7 Realització d'entrevistes d'orientació alumne.		*
4.1.8 Donar suport al tutor-a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre-família		*
4.1.9 Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars		*
4.1.10 Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització.		*
4.1.11 Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.		*
4.1.12 Col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i acords del Pla d'actuació per l'alumne		*
4.1.13 Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin		
4.1.14 Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...		
4.1.15 Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...		*

Atenció educativa per l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

4.1.16 Coordinació de l'EAP amb els serveis socials o específics que intervinguin EAIA,...		*
4.1. 17 Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques		*

ALTRES OBSERVACIONS:

5. INTERVENCIIONS DE SERVEIS DE SALUT MENTAL

Descrivim les actuacions que han estat considerades efectives en la millora de la comprensió de les necessitats de l'alumne i suport familiar en l'orientació del tractament terapèutic - educatiu .

	Poc Efectives	Efective
5,1 Serveis de Salut Mental		
5.1.1 Diagnòstic psicològic- psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne		*
5.1.2 Tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori		*
5.1.3 Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular	*	
5.1.4 Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent.		*
5.1.5 Assessorament terapèutic al professorat		*
5.1.6 Tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans)		
5.1.7 Mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències,		
5.1.8 Derivacions a serveis més especialitzats :Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'Aguts, Unitat de Subaguts, altres,...		*
5.1.9 Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic		

ALTRES OBSERVACIONS:

8.4.2 Alguns indicadors en relació als objectius educatius i patrons de personalitat

A partir dels patrons de personalitat i dels objectius estratègics terapèutics descrits per Millon (2003) per facilitar l'avaluació psicopedagògica i la intervenció educativa es descriuen **alguns objectius i activitats educatives** que es concretaran segons les necessitats de l'alumne i el context educatiu i/o educatiu/terapèutic.

En l'elaboració dels plans d'actuació individualitzats es tindran presents tant el desenvolupament de les capacitats que estan més condicionades pels l'estil i/o el trastorn de la personalitat o la conducta, com les potencialitats o les capacitats més desenvolupades i els aspectes més sans i adaptats de la personalitat de l'alumne que seran la base a partir de la qual s'articularan i concretaran les diferents propostes.

De manera que els plans educatius individualitzats promoguin el desenvolupament personal de l'alumne a partir de l'assoliment dels coneixements que el preparin per a les demandes del seu entorn social i laboral, propiciant situacions d'inclusió i per tant evitant la seva exclusió.

Recordem que els eixos que ens permeten articular les propostes partiran del coneixement del **grau de consciència de les seves dificultats i possibilitats** (de l'ús adequat de les seves capacitats), **i de l'atribució** d'aquestes que en faci l'alumne, la família i el professorat. Tots dos aspectes constitueixen **els coneixements previs** pertinents dels que hem de partir en l'acció educativa i/o educativa terapèutica pel desenvolupament de les capacitats d'equilibri personal, afectives i interacció social ja que aquestes interaccionen, regulen, modulen o distorsionen l'ús adequat del conjunt de capacitats personals: cognitives, comunicatives,...

Relació d'objectius estratègics segons Millon i objectius educatius proposats

Polaritats Evolutives	OBJECTIUS ESTRATÈGICS	OBJECTIUS EDUCATIUS
PLAER / DOLOR (tendència del subjecte a apropiarse als esdeveniments atractius i a allunyar-se dels que són negatius)	Estimular la potenciació del plaer. Disminuir l'anticipació del dolor. Incrementar el plaer. Contraestimar la creença de que el seu benestar prové dels altres. Revertir la discordança plaer/dolor. Invertir la discòrdia dolor plaer. Reduir els conflictes entre plaer /dolor Reduir el malestar i el dolor. Moderar la culpa i l'autocrítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar en activitats de la vida quotidiana de l'escola, amb possibilitats d'èxit i satisfacció. ▪ Potenciar l'actitud positiva davant els fets quotidians a l'escola. ▪ Potenciar la motivació intrínseca ▪ Conèixer i subjectivar el propi malestar ▪ Tenir capacitat per atendre i escoltar ▪ Gaudir de la lectura d'un text o la realització d'una activitat ▪ Tenir una actitud positiva davant la vida. ▪ Implicar-se i superar-se en la feina ▪ Gaudir de la satisfacció de la feina ben feta

Graella 62: Relacions d'objectius estratègics i objectius educatius -1

Polaritats Evolutives	OBJECTIUS ESTRATÈGICS	OBJECTIUS EDUCATIUS
<p>SI MATEIX / ELS ALTRES (existeixen dos objectes del nostre entorn segons el seu poder per afectar-nos: nosaltres mateixos i els altres)</p>	<p>Invertir l'aïllament social. Potenciar el centrar-se en si mateix Reduir l'atenció activa sobre el si mateix. Identificar i estabilitzar el conflicte si mateix /altres. Disminuir el conflicte entre si mateix/els altres Enfortir el focus actiu / si mateix Potenciació del si mateix/altres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conèixer-se un mateix. Valorar el propi cos i respectar-lo. ▪ Potenciar les actituds de comprensió ver a si mateix i els altres. ▪ Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar. ▪ Conèixer i compartir els moments positius de la seva història personal. ▪ Conèixer les pròpies possibilitats i habilitats per participar de forma satisfactòria en activitats educatives. ▪ Saber comportar-se segons els llocs i moments, reduint les desconsideracions als altres. ▪ Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida. ▪ Utilitzar la crítica com a eina positiva. ▪ Tenir presents les pròpies necessitats ▪ Tenir present les necessitats dels altres. ▪ Mostrar-se participatiu en les accions de la vida quotidiana. ▪ Consolidar les pròpies capacitats . ▪ Acceptar les diferències físiques, culturals, socials.

Graella 63: Relacions d'objectius estratègics i objectius educatius -2

Polaritats Evolutives	OBJECTIUS ESTRATÈGICS	OBJECTIUS EDUCATIUS
<p>ACTIVITAT / PASIVITAT (tendència del subjecte a prendre la iniciativa per configurar els fets que l'envolten o bé mostrar-se bàsicament reactiu a ells)</p>	<p>Contrarestar el comportament impassible. Fomentar les accions decisives. Incrementar la consciència perceptiva. Modelar la hipersensibilitat perceptiva. Augmentar les autopercepcions d'adequació Reduir la intensa rigidesa. Reduir els conflictes entre activitat/passivitat. Disminuir les conductes "d'enganxat" Estabilitzar les accions erràtiques Aturar el consentiment de l'abús Rebaixar el retraïment autoprotector Estimular l'activitat social Moderar els comportaments imprevisibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la consciència perceptiva. ▪ Conèixer i valorar les pròpies habilitats. ▪ Diferenciar entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients. ▪ Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne. ▪ Contrastar informacions i opinions. ▪ Augmentar les autopercepcions d'adequació. ▪ Conèixer les pròpies capacitats i habilitats. ▪ Compartir les experiències positives i relativitzar les negatives. ▪ Evitar situacions de risc i les experiències devaluadores. ▪ Iniciar veritables relacions socials. ▪ Saber prendre decisions ▪ Adquirir disciplina i autocontrol. ▪ Saber discriminar les seves conductes problemàtiques. ▪ Saber resoldre problemes autònomament.

Graella 64: Relacions d'objectius estratègics i objectius educatius-3

Polaritats Evolutives	OBJECTIUS ESTRATÈGICS	OBJECTIUS EDUCATIUS
<p>SENTIMENT / PENSAMENT (emergència de competències en el subjecte, que fomenten l'elaboració de projectes d'anticipació i de presa de decisions)</p>	<p>Controlar els comportaments Identificar els precipitants dels comportaments explosius Modificar la imatge externa de duresa /masculinitat. Evitar les experiències devaluadores Prevenir l'anul·lació d'esdeveniments positius. Reduir l'emocionalitat capritxosa Modular les actituds incoherents Adaptar els comportaments imprevisibles Potenciació de l'acomodació/modificació Aturar les provocacions de refús Modificar les mini/ idees delirants rígides. Desmuntar la interferència cognitiva intencionada Potenciar les habilitats adultes Reduir la previsió de les decepcions Prevenir la formació de la desil·lusió. Reduir la preocupació per les normes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar explícitament en la gestió del procés educatiu ▪ Conèixer els processos interns i externs del propi cos, diferenciant entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients. ▪ Anticipar amb representacions mentals els esdeveniments en positiu. ▪ Evocar amb representacions mentals els esdeveniments passats en positiu. ▪ Utilitzar el llenguatge per transmetre sentiments autèntics. ▪ Tenir un codi ètic i moral per destriar i prendre opcions. ▪ Poder expressar de manera assertiva els seus desitjos per aturar el consentiment de l'abús. ▪ Tenir criteri enfront els mitjans de comunicació. ▪ Saber valorar el treball propi i els dels altres. ▪ Saber relacionar-se en una societat plural i canviant. ▪ Acceptar la crítica ▪ Utilitzar un codi ètic per prendre opcions ▪ Tenir habilitat en la utilització del llenguatge per transmetre sentiments i pensaments. ▪ Saber preveure el malestar, conèixer i utilitzar alguna tècnica de relaxació ▪ Expressar ordenadament i amb fluïdesa les pròpies idees i les dels altres. ▪ Assolir l'hàbit d'autoinformar-se. ▪ Promoure el desenvolupament de les competències bàsiques a partir de l'assoliment dels coneixements que preparin l'alumnat per a les demandes del seu entorn social i laboral, propiciant situacions d'inclusió. ▪ Expressar el malestar en diferents llenguatges : gràfic, verbal, escrit, corporal. ▪ Establir compromisos i responsabilitats. ▪ Utilitzar el llenguatge verbal i no verbal per desenvolupar el propi pensament ▪ Tenir habilitat per descriure situacions. ▪ Copsar diferents punts de vista del mateix fet ▪ Tenir el concepte de temps històric.

Graella 65: Relacions d'objectius estratègics objectius educatius-4

Tot seguit a tall d'exemple es descriuen algunes activitats tipus, per desenvolupar els objectius proposats.

Recordem que en la selecció i prioritització dels continguts curriculars es consideraran els que pugin tenir **més sentit i ser més significatius i funcionals** en els contextos naturals de l'alumne. En la concreció de les activitats educatives cal tenir presents sempre les **dimensions reals i simbòlica** així com d'altres criteris descrits en les taxonomies de Boom i de Hans Aebli.

Personalitats amb dificultats per gaudir d'experiències positives o agradables			
Personalitat	Àmbit escolar	Objectius educatius	Activitats educatives
SOLITARIS / INTROVERTITS	<p>Comportament observable: AILLAMENT Comportament interpersonal: DESVINCULAT Autoimatge: AUTOSUFICIENT Representacions objectals: ESCASES Mecanismes defensius: INTEL.LECTUALITZACIÓ Estat d'ànim: APÀTIC Estil cognitiu: EMPOBRIT Organització: INDIFERÈNCIADA</p>	<p>Participar en activitats de la vida quotidiana de l'escola, amb possibilitats d'èxit i satisfacció.</p> <p>Conèixer els processos interns i externs del propi cos diferenciant entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients.</p> <p>Incrementar la consciència perceptiva.</p> <p>Potenciar l'actitud positiva davant els fets quotidians.</p> <p>Tenir capacitat per atendre i escoltar.</p> <p>Gaudir de la lectura d'un text. Potenciar la motivació intrínseca.</p> <p>Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne.</p> <p>Conèixer i valorar les pròpies habilitats</p>	<p>1.Activitats relacionades amb coses de tipus productiu / pràctic. Construcció d'estris funcionals per la vida quotidiana, enquadernació, hort, cura d'animals,...</p> <p>2.Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats que comportin representació gràfica. Graelles, mapes conceptuals, narracions, diaris,...</p> <p>3.Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats per a realitzar en col·laboració (en parella o petit grup). Plantejar petits projectes a partir dels temes compartits. Activitats que comporten diverses vies d'entrada d'informació: tàctil, olfactiva, gustativa, visual i auditiva.</p> <p>4.Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Partir d'allò que li pugui interessar, del que l'alumne aporta a la conversa,(verbal o material)</p>

PER EVITACIÓ	<p>Comportament observable: ANSIÓS</p> <p>Comportament interpersonal: AVERSIU</p> <p>Autoimatge:</p> <p>Representacions objectals: VEJATÒRIES</p> <p>Mecanismes defensius: FANTASIA</p> <p>Estat d'ànim: ANGOIXAT</p> <p>Estil cognitiu: DISTRET</p> <p>Organització: FRÀGIL</p>	<p>Diferenciar entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients.</p> <p>Contrastar informacions i opinions.</p> <p>Tenir una actitud positiva davant la vida. Anticipar amb representacions mentals els esdeveniments en positiu.</p> <p>Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne.</p> <p>Compartir les experiències positives i relativitzar les negatives</p> <p>Conèixer-se un mateix.</p> <p>Potenciar les actituds de comprensió ver a si mateix i els altres.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats amb els graus de dificultat molt ajustats.(petits esforços graduals).</p> <p>2.Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats d'atenció concentració. Activitats d'observació i percepció explícita relacionades amb la vida quotidiana, estudi de publicitat,...</p> <p>3.Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Treball en petit grup. Activitats de relaxació.</p> <p>4.Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Autoavaluació i avaluació compartida per la millora de l'autoconcepte</p>
DEPRESSIUS	<p>Comportament observable: ABATUT</p> <p>Autoimatge: INÚTIL</p> <p>Representacions objectals: ABANDONADES</p> <p>Mecanismes defensius: ASCETISME</p> <p>Estat d'ànim: MELANGIA</p> <p>Estil cognitiu: PESSIMISTA</p> <p>Organització: DISMINUIDA</p>	<p>Diferenciar entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients.</p> <p>Anticipar amb representacions mentals els esdeveniments passats en positiu.</p> <p>Expressar el malestar en diferents llenguatges : gràfic, verbal, escrit, corporal.</p> <p>Conèixer i compartir els moments positius de la seva història personal.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Assolir l'hàbit d'autoinformar-se</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats de construcció d'objectes pràctics: fusta, ceràmica, circuits elèctrics, enquadernació, bijuteria,...</p> <p>2.Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de narració i representació dels fets de la vida quotidiana.</p> <p>3.Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats que facilitin un clima de seguretat i col·laboració. Activitats esportives d'equip.</p> <p>4.Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats de col·laboració o cooperació que facilitin la participació i relació amb els companys. Activitats d'autoavaluació a partir de criteris compartits. Lectura i comentari dels continguts dels mitjans de comunicació.</p>

Graella 66: Perfils de personalitat amb dificultats per gaudir d'experiències –segons Millon i objectius educatius

Personalitats amb problemes interpersonals			
Personalitat	Àmbit	Objectius educatius	Activitats educatives
DEPENDENTS	<p>Comportament observable: INCOMPETENCIA</p> <p>Comportament interpersonal: SUMISIÓ</p> <p>Autoimatge: INEPTITUD</p> <p>Representacions objectals: IMMADURESA</p> <p>Mecanismes defensius: INTROJECCIÓ/ NEGACIÓ</p> <p>Estat d'ànim: PACÍFIC</p> <p>Estil cognitiu: INGENUITAT</p> <p>Organització: RUDIMENTÀRIA</p>	<p>Conèixer les pròpies possibilitats i habilitats per participar de forma satisfactòria en activitats educatives.</p> <p>Conèixer i subjectivar el propi malestar.</p> <p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.</p> <p>Potenciar el centrar-se en si mateix</p> <p>Augmentar les autopercepcions d'adequació.</p> <p>Saber prendre decisions</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Saber resoldre problemes autònomament.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida.</p> <p>Mostrar-se participatiu en les activitats quotidianes</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats amb els graus de dificultats molt ajustats. (petits esforços graduals)</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Expressar la seva opinió amb diferents formes expressives : narració, dibuix, expressió corporal,...</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Treball de col·laboració en petit grup. Activitats d'anticipació amb suport progressiu.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Autoavaluació i avaluació compartida per la millora de l'autoconcepte. Activitats de narració: autonarració i narració "en off" referent de l'altre.</p>
INCONSTÀNCIA EMOCIONAL (histrionic)	<p>Comportament observable: TEATRAL</p> <p>Comportament interpersonal: CERCAR L'ATENCIÓ</p> <p>Autoimatge: SOCIABLE</p> <p>Representacions objectals: SUPERFICIALS</p> <p>Mecanismes defensius: DISOCIACIÓ / REPRESIÓ</p> <p>Estat d'ànim: INCONSTANT</p> <p>Estil cognitiu: FRIVOLITAT</p> <p>Organització: INCONNEXA</p>	<p>Conèixer i subjectivar el propi malestar.</p> <p>Establir compromisos i responsabilitats.</p> <p>Saber discriminar les seves conductes problemàtiques.</p> <p>Utilitzar el llenguatge per transmetre sentiments autèntics.</p> <p>Utilitzar el llenguatge no verbal per desenvolupar el propi pensament.</p> <p>Iniciar veritables relacions socials.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Realitzar activitats de creació audiovisual: fotografies, vídeos,...</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de resolució de problemes quotidians. Autoavaluació dels aprenentatges i dels processos seguits.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats de relaxació i psicomotricitat. Activitats socials de regulació i cooperació: organitzar activitats per la classe: exposicions, festes, sortides,...</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats d'anticipació i implicació amb pactes didàctics i reducció progressiva del suport.</p>

CENTRAT EN UN MATEIX (narcisista)	<p>Comportament observable: ARROGANCIA</p> <p>Comportament interpersonal: EXPLOTADOR</p> <p>Autoimatge: ADMIRABLE</p> <p>Representacions objectals: ARTIFICIAL</p> <p>Mecanismes defensius: RACIONALITZACIÓ/FANTASIA</p> <p>Estat d'ànim: DESPREOCUPAT</p> <p>Estil cognitiu: EXPANSIU</p> <p>Organització: ESPÚRIA</p>	<p>Conèixer-se un Mateix: Conèixer i subjectivar el propi malestar.</p> <p>Incrementar centrar-se en els altres.</p> <p>Adquirir disciplina i autocontrol.</p> <p>Saber comportar-se segons els llocs i moments, reduint les desconsideracions als altres.</p> <p>Tenir un codi ètic i moral per destriar i prendre opcions.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats amb alt nivell d'exigència ajustades a les seves capacitats reals.</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats d'autocontrol</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats socials de regulació i cooperació: construcció d'estrís o objectes per fer presentacions o exposicions...</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats en petit grup , de col·laboració i cooperació amb canvis explícits de rol i responsabilitats. Activitats que comportin tenir en compte els criteris dels altres.</p>
ANTISOCIALS	<p>Comportament observable: IMPULSIVITAT</p> <p>Comportament interpersonal: IRRESPONSABILITAT</p> <p>Autoimatge: AUTONOMIA</p> <p>Representacions objectals: DEGRADADES</p> <p>Mecanismes defensius: IMPULSIVITAT/ACTUACIÓ/ PROJECCIÓ</p> <p>Estat d'ànim: INSENSIBILITAT</p> <p>Estil cognitiu: DESVIACIÓ</p> <p>Organització: INDISCIPLINADA</p>	<p>Tenir present les necessitats dels altres.</p> <p>Diferenciar entre actituds conscients i raonades i actituds inconscients.</p> <p>Acceptar les diferències físiques, culturals, socials.</p> <p>Tenir criteri enfront els mitjans de comunicació.</p> <p>Saber valorar el treball propi i els dels altres.</p> <p>Tenir una actitud positiva enfront la vida.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida.</p> <p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats que comportin un procés de realització i valoració explícit.</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats d'autocontrol.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats compartides de suport mutu.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats de relació on assumeixi responsabilitats. Activitats que comportin l'ús d'estratègies de pensament d'aprendre a aprendre i per potenciar el pensament causal tant en relació a si mateix com als altres</p>

Graella 67: Perfils de personalitat amb dificultats interpersonals –segons Millon i objectius educatius

Personalitats amb conflictes intrapsíquics			
Personalitat	Àmbit	Objectius educatius	Activitats
COMPULSIU (OBSESSIU)	<p>Comportament observable: DISCIPLINAT</p> <p>Comportament interpersonal: RESPECTUÓS</p> <p>Autoimatge: ESCRUPULÓS</p> <p>Representacions objectals: OCULTES</p> <p>Mecanismes defensius: REACTIVA/ IDENTIFICACIÓ</p> <p>Estat d'ànim: SOLEMNE</p> <p>Estil cognitiu: RIGID/NORMATIU</p>	<p>Conèixer i subjectivar el propi malestar.</p> <p>Saber relacionar-se en una societat plural i canviant.</p> <p>Conèixer-se a un mateix Identificar i estabilitzar el conflicte si mateix /altres.</p> <p>Tenir una actitud dialogant i d'escolta vers altres opinions o maneres de fer.</p> <p>Tenir un codi ètic i moral per destriar i prendre opcions.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Utilitzar la crítica com a eina positiva.</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats amb els graus de dificultats, materials i processos d'elaboració variats.</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de resolució de problemes quotidians.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats educatives en entorns informals. Activitats productives que comportin el contrast de punts de vista i informacions diverses.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats que comportin l'ús d'estratègies de pensament d'aprendre a aprendre per potenciar el pensament tant en relació a si mateix com als altres. Activitats que comportin compartir i col·laborar amb altres amb canvis explícits de rol.</p>

NEGATIVISTA INFANTIL (passiu/agressiu)	<p>Comportament observable: Ressentit</p> <p>Comportament interpersonal: No cooperador</p> <p>Autoimatge: Descontent, incomprès,</p> <p>Representacions objectals: Vacil·lants, desequilibrades, contradictòries</p> <p>Mecanismes defensius: Projecció, desplaçament</p> <p>Estat d'ànim: Irritable</p> <p>Estil cognitiu: Escèptic, dubitatiu, desconfiat</p> <p>Organització DIVERGENT</p>	<p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.</p> <p>Assolir l'hàbit d'autoinformar-se.</p> <p>Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne.</p> <p>Copsar diferents punts de vista del mateix fet.</p> <p>Acceptar i utilitzar la crítica com a eina positiva.</p> <p>Utilitzar conscientment els medis de comunicació.</p> <p>Utilitzar un codi ètic per destriar i prendre opcions.</p> <p>Saber valorar el treball propi i dels altres.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Tenir el concepte de temps històric.</p> <p>Conèixer el significat dels símbols bàsics de la vida quotidiana.</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Realitzar activitats de creació audiovisual.</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de narració i representació dels fets de la vida quotidiana.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats que comportin el contrast de punts de vista, informacions,.. Activitats esportives d'equip.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats que comportin compartir i col·laborar amb altres amb canvis explícits de rol. Activitats compartides de suport mutu.</p>
---	---	---	--

AUTODESTRUCTIU (MASOQUISTA)	<p>Comportament observable: ABSTINENTE</p> <p>Comportament interpersonal: DEFERENTE</p> <p>Autoimatge: DESMEREIXEDORA</p> <p>Representacions objectals: DESACREDITADES</p> <p>Mecanismes defensius: EXAGERACIÓ</p> <p>Estat d'ànim: DISFÒRIC</p> <p>Estil cognitiu: INSEGUR</p>	<p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.</p> <p>Tenir habilitat en la utilització del llenguatge per transmetre sentiments i pensaments.</p> <p>Conèixer les pròpies capacitats i habilitats.</p> <p>Valorar el propi cos i respectar-lo.</p> <p>Generar les condicions adequades per promoure la motivació i la implicació activa de l'alumne.</p> <p>Poder expressar de manera assertiva els seus desitjos per aturar el consentiment de l'abús.</p> <p>Evitar situacions de risc i les experiències devaluadores.</p> <p>Mostrar-se participatiu en les accions de la vida quotidiana. Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats que comportin un procés de realització i valoració explícit.</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de narració i representació dels fets de la vida quotidiana.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats que comportin l'ús d'estratègies de pensament d'aprendre a aprendre per potenciar el pensament causal, tant en relació a si mateix com als altres.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Autoavaluació i avaluació compartida per la millora de l'autoconcepte.</p>
------------------------------------	--	---	---

Graella 68: Perfils de personalitat amb conflictes intrapsíquics –segons Millon i objectius educatius

Personalitats amb dèficits estructurals			
Personalitat	Àmbits	Objectius educatius	Activitats
LÍMIT	<p>Comportament observable: IRREGULAR</p> <p>Comportament interpersonal: PARADÒXIC</p> <p>Autoimatge: INSEGURETAT</p> <p>Representacions objectals: INCOMPATIBILITAT</p> <p>Mecanismes defensius: REGRESSIU</p> <p>Estat d'ànim: LÀBIL</p> <p>Estil cognitiu: CAPRITXÓS</p> <p>Organització</p>	<p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.</p> <p>Saber preveure el malestar i saber alguna tècnica de relaxació.</p> <p>Evitar situacions de risc.</p> <p>Conèixer els processos interns i externs del propi cos.</p> <p>Expressar ordenadament i amb fluïdesa les pròpies idees i les dels altres.</p> <p>Tenir habilitat per descriure situacions.</p> <p>Consolidar les pròpies capacitats.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida.</p> <p>Implicar-se i superar-se en la feina.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Gaudir de la satisfacció de la feina ben feta</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Realitzar activitats de creació audiovisual. Activitats de construcció d'objectes pràctics: fusta, ceràmica, circuits elèctrics, enquadernació, bijuteria,...</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de relaxació i psicomotricitat. Activitats de narració i representació dels fets de la vida quotidiana .</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats d'anticipació i implicació pactada i posterior autocontrol per la realització de tasques d'ús funcional (preparació d'entrepanes, atendre el telèfon, fer fotocòpies i enquadernacions,...) Activitats esportives d'equip.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats que comportin l'ús d'estratègies de pensament d'aprendre a aprendre per potenciar el pensament causal tant en relació a si mateix com als altres Activitats de relació on assumeixi responsabilitats.</p>

PARANOIDE	<p>Comportament observable: DEFENSIU</p> <p>Comportament interpersonal: PROVOCATIU</p> <p>Autoimatge: INVIOLABLE</p> <p>Representacions objectals: INALTERABLES</p> <p>Mecanismes defensius: PROJECCIÓ /FANTASIA</p> <p>Estat d'ànim: IRASCIBLE</p> <p>Estil cognitiu: SUSPICACIA</p> <p>Organització: INFLEXIBLE</p>	<p>Identificar i establir el conflicte si mateix /altres.</p> <p>Possibilitar noves formes de vinculació emocional que faci possible el reconeixement i l'expressió del propi malestar.</p> <p>Participar explícitament en la gestió del procés educatiu.</p> <p>Copsar diferents punts de vista del mateix fet.</p> <p>Acceptar i utilitzar la crítica com a eina positiva.</p> <p>Utilitzar conscientment els medis de comunicació.</p> <p>Utilitzar un codi ètic per destriar i prendre opcions.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida.</p> <p>Generar les condicions necessàries que facilitin la seva responsabilitat respecte el propi procés de vida.</p> <p>Mostrar-se participatiu en les accions de la vida quotidiana</p>	<p>1. Activitats relacionades amb coses de tipus productiu/pràctic. Activitats de construcció d'objectes pràctics: fusta, ceràmica, circuits elèctrics, enquadernació, bijuteria,...</p> <p>2. Activitats relacionades amb coses de tipus representatiu- de reconeixement. Activitats de narració i representació dels fets de la vida quotidiana.</p> <p>3. Activitats relacionades amb persones/ socials de tipus productiu/pràctic. Activitats esportives d'equip. Activitats que comportin compartir i col·laborar amb altres amb canvis explícits de rol.</p> <p>4. Activitats relacionades amb persones / socials de tipus representatiu / reconeixement. Activitats que comportin l'ús d'estratègies de pensament, d'aprendre a aprendre per potenciar el pensament divergent tant en relació a si mateix com als altres Participar en l'organització d'actuacions que comportin assumir les pròpies responsabilitats: acollida companys, organització de d'exposicions,...</p>
------------------	---	---	--

Graella 69: Perfils de personalitat amb dificultats estructurals –segons Millon i objectius educatius

CONCLUSIONS



Els fenòmens observats fa temps prenen un nou aspecte quan se'ls mira des d'una perspectiva teòrica fresca i se'ls relaciona amb d'altres fenòmens amb els que no se'ls va unir al principi ...el final de totes les nostres exploracions / serà arribar on vàrem començar/ i conèixer per primer cop el lloc". T.S. Eliot¹³⁵

¹³⁵ Witkin H.A i Goodenough D.R. 1991 citen a T.S. Eliot a "Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes". Madrid. Pirámide

9 CONCLUSIONS

Volem iniciar les conclusions d'aquest treball de recerca amb aquesta cita d' T. S. Eliot, que descriu sintèticament el recorregut fet:

En la primera part hem reflexionat sobre el nostre tema d'estudi, amb una mirada oberta a les diferents perspectives i marcs teòrics, establint algunes relacions entre les idees força d'aquests, l'anàlisi de la pràctica educativa i de l'assessorament psicopedagògic, per arribar a una millor comprensió de l'alumnat que presenta necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i la conducta.

A la segona part hem identificat i descrit alguns factors protectors i de risc o vulnerabilitat d'aquest alumnat en els entorns educatius, (escola i família) així com l'efectivitat de les intervencions educatives, d'assessorament psicopedagògic i de salut, segon la consideració del professorat consultat en el qüestionari en relació al seu alumnat amb NEEATPC.

Tot això per retornar al principi, a l'acció educativa i a l'assessorament psicopedagògic, de manera que volem concloure amb una breu síntesi dels aspectes més significatius de les condicions necessàries identificades i descrites per generar el desenvolupament personal de l'alumnat amb NEEATPC.

Del primer bloc destaquem **els canvis conceptuals en la manera d'entendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat** i per tant en la manera d'intervenir tant des de l'acció educativa com des de l'assessorament psicopedagògic:

En primer lloc constatem la dificultat per estudiar la complexitat de factors que interactuen tant en el procés desenvolupament personal, que inclou el desenvolupament de les capacitats afectives, cognitives, de relació i interacció social així com les motrius, en les situacions d'ensenyament/aprenentatge.

Des de les diferents camps d'investigació es destaquen les **dimensions bio-psico-social** enteses de forma totalment interdependents i s'avança cada cop més a una visió holística.

L'alumnat amb NEEATPC al que fem referència en aquest l'estudi, es troba en diferents moments evolutius i de canvis en el desenvolupament personal. En la valoració i anàlisi de les dades s'han considerant les dificultats de comportament i els trastorns de la personalitat, que aquestos presenten com a **situacions no consolidades i que per tant poden beneficiar-se d'actuacions educatives i terapèutiques.**

En segon lloc i com a conseqüència d'això, ens hem situat en un **nou punt de mira que té conseqüències per l'avaluació psicopedagògica i per la intervenció dels EAP** ja que aquestes ha d'anar més enllà de les condicions personals de l'alumnat per estudiar **les interaccions de les característiques personals en els àmbits concrets** i per tant les potencialitats i vulnerabilitats que es generen, aspectes que en aquesta recerca hem anomenat factors de risc i factors protectors. Per tant cal considerar els ambients familiar, escolar i social com àmbits de desenvolupament de l'alumnat, de manera que **les vinculacions, les interaccions i el funcionament d'aquestos**

(alumnat i entorn) en les experiències vitals concretes a les que té accés l'alumnat generen els factors protectors o de vulnerabilitat i aquestos concreten desencadenen i modulen la presència i evolució de trastorn de la personalitat i la conducta

Des d'aquest punt de vista les necessitats educatives específiques són el resultat d'un procés de vida, per tant bio-psico-socials, volem destacar, explícitament, el **caràcter interactiu de les influències** dels diferents entorns: familiar, educatiu, sanitari i social. Això vol dir que els diferents àmbits d'influència es concreten en el dia a dia i en els tres nivells esmentats, biològic, psicològic i social, donen lloc al que hem anomenat factors protectors o de risc de manera **que tant la família, l'escola com els serveis poden esdevenir fonts de factors protectors generadors de desenvolupament o bé factors de risc.**

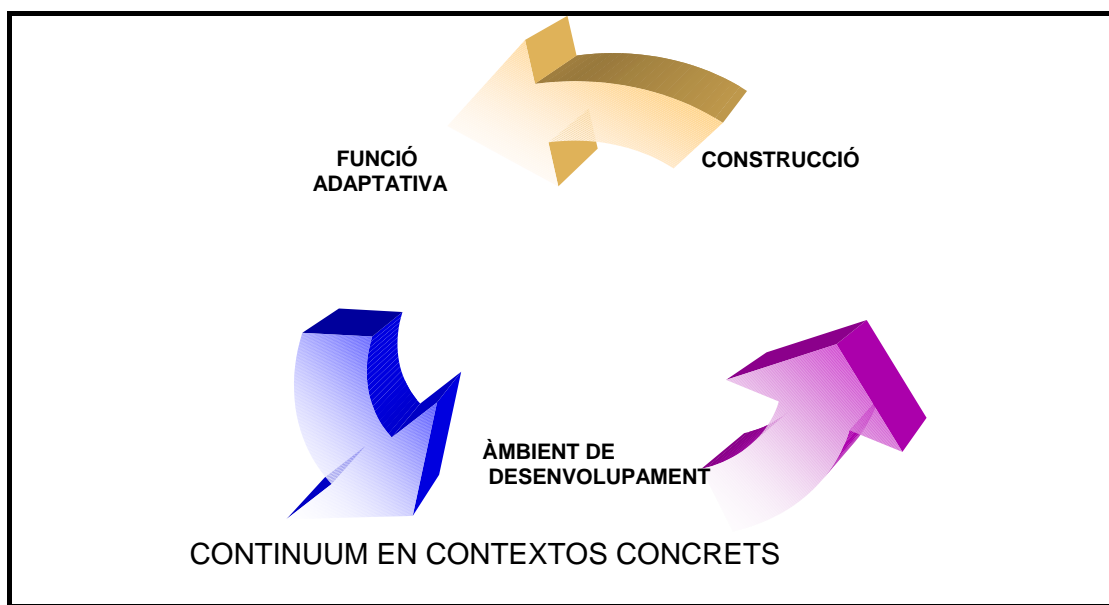
Partint d'aquestes bases hem pogut agrupar les idees fortes dels marcs teòrics estudiats entorn a tres idees pont:

LA CONSTRUCCIÓ: del desenvolupament personal (l'aprenentatge i de la personalitat) té una dimensió bio-psico social.

LA FUNCIO ADAPTATIVA d'aquest procés de construcció, modula la direcció d'aquesta construcció al llarg de la vida.

ELS ÀMBITS DE DESENVOLUPAMENT en interacció amb les característiques personals generen els factors protectors o de vulnerabilitat que incideixen en la construcció i desenvolupament personal funcional o disfuncional.


Graella 70 : Idees Pont




Així entenem l'educació com un procés de desenvolupament personal que es produeix en situació social, Aquest s'inicia en el moment de néixer, o alguns mesos abans¹³⁶, en el que es posen en marxa un **conjunt de mecanismes de lligam emocional, cura i responsabilitat** de l'adult, processos que tenen lloc en **ambients**


¹³⁶ Sarkisoff, J (1996) Cuerpo y psicoanálisis. Bilbao. Desclée De Brouwer
Aprende emociones / vivint aprenentatges


culturals estructurats i que estan **mediats per la comunicació i la representació simbòlica**.

 **Els moments educatius** són situacions socials comunicatives, **amb intenció pedagògica** dels adults **que actuen** en la direcció d'allò que és bo per la millora del nen i la seva responsabilitat. Ens referim a situacions en les que participen activament nen i adult o persona més competent, en les que es generen zones de desenvolupament properes ZDP o de construcció del coneixement, i així:


- Primer de forma **intersubjectiva** el nen/nena pot entendre o fer quelcom que sol no podria fer, és a dir pot compartir coneixements socialment rellevants (saber, saber fer, saber ser) en els que l'adult fa de mediador i de suport.
- Fins que en un segon moment intern o **intrasubjectiu**, **l'alumne ho interioritza**, és a dir pot fer seu el nou contingut d'aprenentatge, fa una construcció que li produeix desenvolupament de les capacitats psicològiques i personals, de manera que pot fer de forma autònoma i responsable en diferents contextos, allò que no podia fer sol.


 És important destacar que en aquests processos en els que les situacions socials de vinculació emocional amb el món extern són posteriorment interioritzades en el món intern i és van generant a partir de la relació cos-cervell-ment els **esquemes de coneixement i els esquemes emocionals de forma entrelligada. Que produeixen el desenvolupament personal**.

 D'aquesta manera entenem que la personalitat es va construir a partir de les primeres representacions internes preformades en les quals aquests esquemes de coneixement i emocionals de forma totalment imbricada es van estructurant en diferents instàncies de la ment conscient, preconscient i inconscient i en funció de la dinàmica de l'energia mental que promoguin la dominància de les estructures psíquiques (l'allò, jo o superjo), i de que les respostes s'ajustin mes o menys a les necessitats del subjecte. Si aquestes necessitats són viscudes amb neguit i ansietat és posen en marxa de forma inconscient els mecanismes defensius del jo.

 Els diferents **mecanismes de regulació** apareixen com les eines personals per baixar el nivell d'ansietat i aportar tranquil·litat, formen part d'un conjunt de mecanismes de diversa naturalesa interna: bio-psicològics i externa: psic-socials, que faciliten l'adaptació personal i funcional a l'entorn.

Aquests mecanismes regulen el comportament integral biològic, psicològic i social (conscient i inconscient) i alhora modulen les formes d'expressió i relació del món intern amb el món extern entre els que s'estableix una dinàmica continuada de feedback. D'aquest concepte d'adaptació personal se'n deriva el concepte de salut i trastorn del que hem parlat en la nostra recerca.

 En el procés educatiu en la mesura que els **aprenentatges produeixen desenvolupament** de les capacitats personals, els nens es van individualitzant, i per tant van construint la seva personalitat entesa com una forma personal de veure o representar-se i viure el món i a si mateix, i alhora es van socialitzant, perquè és van incorporant les eines culturals que els hi permeten participar activament en el seu entorn. Podem dir que a més socialització, més individualització, més capacitat d'influir i de ser influït en i pel seu entorn.

 Els processos educatius poden tenir lloc en àmbits informals (família, associacions culturals, mitjans de comunicació...) o formals (centres educatius) segons siguin aquestos es posen en marxa diversos tipus de vinculació educativa/emocional i els diferents tipus d'influència educativa i de mediació cultural (llenguatges, valors, normes)

que davant les conductes desajustades hauran d'estar encaminats en la direcció de la **reparació** més que en la de la sanció o correcció.

En el procés educatiu i de vinculació emocional, tant en l'alumnat com el professorat es posen en marxa diversos nivells de implicació en les vivències i de representació d'aquestes i és a partir d'aquestes instàncies que es construeix identitat, la idea dels altres, la representació de la realitat d'allò que es viu, el que passa, i allò que s'imagina, segons aquesta **subjectivació** (que es realitza en forma de llenguatge narratiu) en l'estructura personal, es posaran en marxa els mecanismes defensius que poden ser més o menys adaptatius¹³⁷.

En la mesura que hem definit l'educació com una situació social comunicativa, aquesta és interactiva i per tant **les situacions educatives mai són neutres**, tant l'atenció de pares o professors com la no atenció d'aquests, són conductes comunicatives, aquí volem destacar la especial importància de les primeres relacions educatives per la seva influència posterior tant en la construcció personal com en els hàbits i estils de vida.

El desenvolupament personal considerat com un procés continu i dinàmic de construcció en direcció helicoidal, és posa en marxa en les situacions d'interacció social i per tant amb la mediació d'altres persones. Les interconnexions ambientals influeixen sobre forces que afecten directament el **desenvolupament psicològic**: allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa o s'adquireix com a coneixement. L'adquisició del **coneixement** està directament influïda pel sentiment de plaer i les vivències d'afecte o d'agressivitat.

És **a partir del desenvolupament real** que té lloc la construcció del coneixement, els coneixements s'organitzen en el que s'anomena esquemes i xarxes de coneixements i emocions, aquests prenen una direcció i intensitat més o menys adaptativa segons les característiques personals en la interacció amb els diferents àmbits i contextos socials concrets.


Aquests processos dinàmics posen en relació el jo amb els altres, alhora que modulen i són modulats per les estructures, l'organització i el funcionament personal, i també per la interacció social en i entre els diferents àmbits que promouen el desenvolupament potencial.


Quan els nous aprenentatges s'interioritzen i generalitzaren, esdevé un nou nivell de desenvolupament real (ZDR) i es generen noves possibilitats de desenvolupament potencial (ZDP) i així successivament en un **continuum ascendent**, en el que es van construint nous esquemes de coneixement i esquemes emocionals interconnectats.

En la zona de desenvolupament potencial tenen lloc moments educatius de compartir coneixements, en aquestes situacions a més de coneixements es produeix un intercanvi afectiu que només pot tenir lloc en un marc de **CONFIANÇA**, de confiança mútua.

¹³⁷ En aquest treball en referim a adaptació en un sentit funcional, és a dir en la utilització adequada dels recursos personals per la millora de la situació, amb conductes que promoguin el benestar personal i social del subjecte, adaptació que pot implicar creixement i canvis en les condicions personals i/o en l'entorn. No en la possible accepció del terme com de conformitat.

Quan aquests processos de desenvolupament, per qualsevol causa, s'aturen, o no prenen la direcció adaptativa, es generen trastorns d'aprenentatge i/o trastorns emocionals. Els trastorns de la personalitat i la conducta són alhora causa i conseqüència de la disfuncionalitat dels processos de desenvolupament personal i social.

 **En la nostra recerca** hem pogut constatar **la incidència dels ambients en el desenvolupament psicològic i personal** dels nens i joves i per tant la importància dels contextos en la gènesi de factors de risc o de protecció, entenem doncs que tant la família, el centre educatiu com els serveis poden esdevenir factors de risc per l'alumne.

 De manera que cal vetllar especialment per **evitar que des de diferents serveis és realitzin intervencions parcials poc coordinades** o paral·leles, ja que tot i estar orientades sobre els mateixos aspectes, es poden generar respostes disfuncionals i alhora invalidar posteriorment intervenció més funcionals dels mateixos.

Del **segon bloc** d'aquesta recerca hem obtingut unes dades que en general concorden amb les dades no sistematitzades del treball habitual a l'EAP. Les interpretacions de les conductes en els infants sovint poden ésser explicades des de punts de vista diferents.

Es parteix de la base que qualsevol persona pot patir trastorn de la personalitat i conducta. La conducta es modifica positiva o negativament, segons una concurrència de factors que indiquen o informen de la possibilitat real de que aquest trastorn es concreti un o altre moment del procés vital. Són els factors de naturalesa bio-psico-social que incideixen, en els trastorns tant en l'aparició com en la seva evolució i complicació.

Es parla d'**expectància de possibilitat** concepte que té a veure amb el temps en que aquest **trastorn pot** esdevenir o aparèixer segons les característiques personals i l'exposició a factors de risc i el moment evolutiu i personal en que es troba l'alumne

Els factors de risc són la possibilitat que un procés patològic és posi en marxa. Els factors de risc són els que produeixen vulnerabilitats.

Destaquem per tant, la significativitat del coneixement dels **factors protectors i de risc o vulnerabilitat** per la prevenció i gènesi de NEEATPC identificats i descrits en aquesta recerca, presentem un resum de les dades quantitatives que ens han permès identificar algunes de les condicions personals, dels entorns escolar i sociofamiliar, així com del funcionament de les mesures educatives i psicopedagògiques.

Les condicions que descrivim a partir de les dades del qüestionari¹³⁸, i que corresponen a cadascun dels blocs temàtics enumerats que són les següents:

¹³⁸ Entre parèntesi s'indiquen les dades globals, en percentatge, de cadascun dels ítems que han resultat **significatius (més del 40%)** i **molt significatius (més del 60%)** en la nostra recerca.

CONDICIONS PERSONALS

Factors de risc	Factors protectors
<p>Salut</p> <ol style="list-style-type: none"> Higiene personal: deteriorament (59%) Hàbits de son de ritme irregular vigília /son (55%) Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres (45%) 	<p>Salut</p> <ol style="list-style-type: none"> Bona salut física general (61%) Sexualitat reafirmada (43%) Control d'esfinters : (19% i 17%)
<p>Emocions</p> <ol style="list-style-type: none"> Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, ansietat, ... (96%) Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció - dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, altres (70%) Pors excessives i injustificades (68%) Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur,...(61%) 	<p>Emocions</p> <ol style="list-style-type: none"> Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,(68%) Possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, ... (51%)
<p>Pensament</p> <ol style="list-style-type: none"> Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació en les relacions amb els altres: malentesos, sospites, no acceptacions del doble sentit, de les bromes, dificultats per escoltar als altres (84%) Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions . (84%) Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix (81%) Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant (80%) Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats (69%) Dificultats per anticipar esdeveniments (69%) Rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació. (67%) Capacitats cognitives disharmòniques (53%) 	<p>Pensament</p> <ol style="list-style-type: none"> Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment (87%) Capacitats cognitives específiques (artístiques,...) (49%) Facilitat per comunicar-se en diferents contextos (49%)
<p>Conducta</p> <ol style="list-style-type: none"> Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes 86% Ritme de realització de les activitats desajustat (85%) Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes (84%) Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats, mentides freqüents (84%) Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars (84%) Dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives (83%) Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans (73%) 	<p>Conducta</p> <ol style="list-style-type: none"> Pràctica esports /activitats de lleure (49%) Assumeix les responsabilitats dels seus actes (42%)

Graella 71: Resum dades condicions personals

CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

Factors de risc	Factors protectors
<p>Escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manca d'atenció /concentració/ bloqueig.(84%) 2. Disfuncions institucionals canals de comunicació insuficients família – escola. (60%) 3. Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals (59%) 4. Descens progressiu del rendiment escolar (59%) 5. Canvis freqüents d'escola (55%) 6. Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació. (48%) 	<p>Escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre (74%) 2. Motivacions per temes no escolars (53%) 3. Porta el material escolar (50%)
<p>Sociofamiliar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats (75%) 2. Fets traumàtics : separacions , dols, maltractaments, abusos, altres (70%) 3. Estils de comunicació disfuncional (63%) 4. Psicopatologia de la mare (55%) 5. Psicopatologia del pare (47%) 	<p>Sociofamiliar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Implicació de la família en el desenvolupament del seu fill/filla comprensió de la seva situació, col·laboren amb l'escola i altres serveis (55%) 2. Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris (64%) 3. Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris (47%) 4. Recolzament social (amb suport positiu. Avis , tiets,...) (39%)

Graella 72: Resum dades característiques de l'entorn

ACTUACIONS EDUCATIVES

Poc efectives	Efectives
<p>Adaptacions curriculars</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propostes de tasques alternatives d'autocontrol (42%) 2. Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre (39%) 3. Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions. (37%) 	<p>Adaptacions curriculars</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Treball individual (65%) 2. Propostes d'activitats més motivadores, properes a la realitat del context del noi/hoia (64%) 3. Treball en petit grup (63%) 4. Propostes d'activitats més manipulatives i específiques (58%) 5. Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne (57%) 6. En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne(57%) 7. Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules .. (57%) 8. En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics. (53%) 9. Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula (52%) 10. En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics. (50%) 11. Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals (44%)
<p>Mesures de convivència i disciplinàries</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte (58%) 2. Procés d'expedient disciplinari (42%) 	<p>Mesures de convivència i disciplinàries</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexió en un espai específic del centre (63%) 2. Reparació d'allò malmès (53%) 3. Intervenció de la comissió de convivència (34%)

Graella 73: Resum dades actuacions educatives

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Poc efectives	Efectives
1. Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família. (29%)	1. Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,..(61%). 2. Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos (60%) 3. La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.(57%) 4. Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família (56%) 5. Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor/a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals (52%) 6. L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent. (49%) 7. Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.(49%) 8. Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques (49%) 9. Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família. (48%) 10. Donar suport al tutor/a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre/família (48%) 11. Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars (40%)

Graella 74: Resum dades actuacions d'assessorament psicopedagògic

INTERVENCIIONS DE SERVEIS DE SALUT MENTAL

Poc efectives	Efectives
1. Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular.	1. Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent. (55%) 2. Derivacions a serveis més especialitzats :Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'aguts, Unitat de subaguts, altres. (50%) 3. Assessorament terapèutic al professorat (50%) 4. Diagnòstic psicològic- psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne (47%) 5. Tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori (44%)

Graella 75: Resum dades actuacions dels serveis de salut

Hem de tenir present per tant **a major grau d'efectivitat, més protectores** esdevenen les actuacions educatives, de les intervencions d'assessorament psicopedagògic i de salut en l'alumnat estudiat.

Tanmateix, volem destacar les dificultats trobades en l'estudi enfocat des del punt de vista interactiu, per la complexitat que aquest punt de vista comporta tant respecte al procés de recerca seguit com per la realització del qüestionari.

Algunes de les dificultats trobades són descrites per diferents investigadors i estudiosos dels trastorns de la personalitat. La investigació en aquest camp continua essent bàsicament de caràcter naturalista i correlacional, d'aquest tipus d'investigació sorgeix la dificultat per inferir causalitat, les correlacions no aporten una base segura per determinar quines són les causes i quins els efectes.

Per exemple Millon (1998) afirma que les correlacions entre classe socioeconòmica i els trastorns de la personalitat segurament signifiquen que les condicions socials deteriorades produeixen trastorns mentals i aquests provoquen condicions socials deteriorades.

Aquest aspecte no ens ha aparegut de forma directa en els resultats del nostre qüestionari en relació a l'ítem que fa referència la classe socioeconòmica, però si, possiblement els seus efectes en els adults significatius, en la nostra recerca apareixen les dificultats en les relacions pare/mare, els conflictes perllongats, els fets traumàtics i la psicopatologia del pare o de la mare com els factors de més risc de l'entorn sociofamiliar per tant no podem establir correlacions lineals de causa efecte però si de la circularitat i d'interacció entre aquests factors.

De manera que ens resulta difícil fer afirmacions sobre el paper dels factors patogènics en la patologia de la personalitat, *tot i que sembla axiomàtic en alguns autors*, el fet de que existeixen factors patogènics, factors que en el nostre estudi hem anomenat factors de risc, són factors de naturalesa psicosocial i biològica, **podem considerar que aquests estan implicats significativament**, no estan clares les intricades interaccions de les influències potencialment productores de patologia de la personalitat.

En aquesta línia parlem del **caràcter multideterminant i circular** de la patogènia i de les seqüències de desenvolupament, evitant l'atribució de la patologia de personalitat a factors simples.

Són possibles innumerables vies patogèniques o de risc i els elements causals estan entremesclats, per tant en aquest estudi **no es pretén establir causalitats directes** dels diferents elements considerats de risc sinó en la mesura que sigui possible considerar la seva **convergència, interacció i continuïtat en la biografia de l'alumne**.

Un cop identificats els factors de risc, la seva convergència, interacció i continuïtat, cal conèixer la seva dinàmica de funcionament tant de l'alumnat com dels entorns per a intervenir amb propostes de prevenció i millora, el que constitueix una de les fites d'aquesta recerca. Propostes en les que hem tingut presents alguns dels factors protectors identificats que generen i potencien els aspectes més sans i resilients en el nostre alumnat, tant des de l'activitat educativa i des de l'assessorament psicopedagògic com amb les famílies i el sector.

Les actuacions educatives i psicopedagògiques, requereixen partir d'una perspectiva més global (bio-psico-socio-cultural), ampliant les mirades i les metodologies de treball, cap a actuacions més coordinades i coherents que connectin alumne, el centre i context sociocultural. Actuacions no només centrades en l'alumne sinó també en els entorns i que requereixen intervencions coordinades dels diferents serveis i recursos que intervenen amb l'alumnat i la família.



Hem constatat que les actuacions educatives que han posat en marxa algunes de les condicions descrites, han pogut generar factors protectors, els quals han esdevingut

potents mecanismes d'intervenció educatius i terapèutics, **fet que ens ha portat a la validació matisada de la nostra hipòtesi inicial en aquesta recerca.** Cal per tant constatar algunes consideracions d'interès:

Segons els resultats exposats podem afirmar que les actuacions educatives estudiades **promouen graus significatius de desenvolupament personal i educatiu entre el 27 % i 65%** i les actuacions d'assessorament psicopedagògic entre el 33% i el 61% **de l'alumnat amb NEEATPC** al que es refereix el nostre estudi.

Les accions educatives (algunes poden ser les mateixes de l'apartat anterior), **resulten molt poc o poc efectives per promoure el desenvolupament personal i educatiu, entre el 7% i el 42%** i les d'assessorament psicopedagògic del 2% al 29 % **de l'alumnat amb NEEATPC.**

Les actuacions educatives i d'assessorament psicopedagògic:

- ✓ Promouen graus significatius de desenvolupament personal i educatiu de l'alumnat amb NEEATPC en una franja de:
 - Actuacions Educatives: dispersió de freqüències del 27% al 65%
 - Actuacions d'EAP: dispersió de freqüències del 33% al 61%.
- ✓ Resulten de baixa efectivitat per promoure desenvolupament personal i educatiu de l'alumnat amb NEEATPC en una franja de:
 - Actuacions Educatives: dispersió de freqüències del 7% al 42%
 - Actuacions d'EAP: dispersió de freqüències del 2% al 29%.


Tot i ressaltant la significativitat dels resultats, **no podem establir una causalitat lineal, quan el que es pretén és arribar a una visió interactiva i ecològica del tema d'estudi, constatem que hi ha una pluralitat de factors que no s'han pogut estudiar en interacció perquè van més enllà de les possibilitats d'aquesta recerca:**


- ✓ Hi ha factors de risc sociofamiliar que convergeixen, interaccionen i tenen continuïtat en la biografia de l'alumnat amb NEEATPC, alumnat que requerirà de factors protectors des dels diferents entorns educatiu, sanitari i social. Per tant del treball coherent, responsable i de col·laboració entre els serveis.
- ✓ Hi ha factors de risc institucional que convergeixen, interaccionen i tenen continuïtat en la biografia de l'alumnat amb NEEATPC en els que es pot intervenir de forma explícita reconvertint-los en factors de protecció, des dels àmbits educatius i de salut.
- ✓ Hi ha factors de risc bio-psicològics que convergeixen i interaccionen amb els anteriors en els que es pot intervenir tant des de l'àmbit sanitari com des de l'educatiu i social.


De manera que els resultats obtinguts en aquesta anàlisi de la pràctica tot i que no són concloents en la totalitat de l'alumnat, són alleujadors i engrescadors en la mesura que fonamenten les nostres argumentacions i ens mostren que hi ha unes actuacions educatives i d'assessorament psicopedagògic que **tendeixen a promoure resistència**


psicològica i reparació psíquica, és a dir el **desenvolupament de les capacitats afectives i d'equilibri emocional** en l'alumnat amb NEEATPC. Resultats que tanmateix plantegen als serveis educatius, sanitaris i socials, entre d'altres, el repte institucional i professional del treball interdisciplinari en xarxa.


Les dades obtingudes a partir del qüestionari, poden ser d'utilitzades a mode de screening pels professionals dels centres educatius i dels EAP tant per detectar factors de risc del seu alumnat en l'entorn educatiu i familiar com per poder potenciar els factors protectors en la resposta educativa i d'assessorament.

 Les intervencions que poden afavorir els aspectes més sans i per tant propiciar l'evolució dels seu comportaments cap a formes més normalitzades requereixen de recursos específics.

 D'aquest fet destaca la necessitat de la l'existència de recursos educatius i/o educatius i terapèutics i el seu ús adequat en uns moments vitals molt significatius per l'alumnat, per evitar la consolidació dels trastorns de la personalitat i/o la conducta, si més no incidir en evolucions més favorables d'aquests.

 Considerem de que hi ha necessitat de comptar amb un ventall de recursos i de entorns específics que facilitin a l'alumnat amb NEEATPC propostes educatives **ad hoc**, ajustades a les seves necessitats i possibilitats.

 Les característiques dels recursos específics han de seguir el continuum de les necessitats de suport, aniran des de l'atenció ordinària amb suports, fins a l'atenció específica.

 *Hem pogut constatar que en la població estudiada hi ha una relació entre les manifestacions dels trastorns de la personalitat i la conducta i el sexe de l'alumnat; les nenes i noies expressen el seu malestar emocional en diverses formes no estudiades en aquest treball, en tant que els nens i nois ho fan amb més freqüència en trastorns de la personalitat i/o la conducta.*

En el **tercer bloc** de la recerca es concreten algunes propostes d'actuació educativa i d'intervenció psicopedagògica que estan encaminades a potenciar les condicions personals i dels entorns educatius, estimats en els resultats de l'anàlisi de la pràctica, com factors protectors o per a canviar i neutralitzar els factors considerats de risc per desenvolupament en l'alumnat amb NEEATPC.

A. PROPOSTES PER L'ACCIÓ EDUCATIVA

Algunes propostes per la l'actuació educativa segons les condicions necessàries detectades per la realització de projectes ajustats a les necessitats educatives específiques, considerant els factors protectors i els de vulnerabilitat identificats i descrits:

- ✓ Clima educatiu emocional acollidor de centre i d'aula.

- ✓ Objectius de centre que considerin el caràcter educatiu i protector de l'escola. Amb algunes de les següents intencions que cal incorporar progressivament:
 - Acollir el malestar de l'alumnat, les seves contradiccions i limitacions, crear moments educatius per elaborar o digerir allò que no els agrada i el seu patiment.

- Acompanyar aquest malestar, generant en l'alumnat la capacitat de desitjar, tenir il·lusions i projectes, treballar i perseverar fins a assolir-los o a reajustar les expectatives a les possibilitats reals.
 - Acompanyar l'alumnat a donar significat al seu malestar, no atribuint significat només a la seva conducta, intentar entendre que li passa de fons, entendre el seu sentit de vida.
 - Ajudar a confiar en els mestres i professors, demanant ajut, compartint coneixements i afectes.
 - Desenvolupar el sentit de pertinença al grup (espai mental) i al centre.
 - Comptar amb la participació i compromís de l'alumne i la seva família en les diferents actuacions educatives
- ✓ **Organització de centre basada en el suport i la pertinença de les accions educatives orientada a la implicació i consentiment de l'alumne en l'acció educativa:**
- Definir la posició del centre per la reflexió de la pròpia pràctica.
 - Dedicar un espai /temps per a que la reflexió sigui possible.
 - Definir l'organització flexible de manera que les actuacions educatives recullin i canalitzin les possibilitats de tot el professorat.
 - Proposar mesures d'atenció a la diversitat viscudes i compartides com a resultat del treball comú del professorat.
 - Vetllar per l'equilibri inclusió/exclusió: organització per poder dur a la pràctica el treball funcional adaptat que requereix l'alumnat amb NEEATPC, introduint i combinant la flexibilitat i la mobilitat amb seguretat i l'acolliment necessaris.
 - Vetllar per l'equilibri inclusió/exclusió espacialment en el cas de les Unitats educatives i terapèutiques afavorint en la mida que sigui possible l'equilibri dins/fora obrint possibilitats d'interaccions de l'alumnat en entorns ordinaris.
 - Generar una estructura d'equip educatiu (o educatiu i terapèutic) amb responsabilitats definides i compartides i actuar com a tal en relació a l'alumne en tots els aspectes però especialment en l'establiment de límits, mesures de convivència o disciplinàries.
 - Incloure el centre educatiu en la xarxa social de la que forma part, establint circuits de participació que la mateixa institució pot crear per a moure i modificar la situació de l'alumne.
- ✓ **La ubicació** del recursos educatius o educatius i terapèutics:
- En espais acollidors que puguin comptar amb els recursos materials i personals especialitzats.
 - Espais que facilitin el contacte i la participació en els àmbits de vida i relació del context proper, tant familiar (intergeneracional) com social i cultural (esports, teatre, pintura, música, voluntariat, noves tecnologies...)
- ✓ **El tamany dels grups** d'alumnes amb NEEATPC és d'especial importància, cal trobar un nombre d'alumnes suficientment ampli per no limitar les relacions i enriquir amb diversitats de models les interaccions de manera que és puguin flexibilitzar els grups de forma ad hoc per facilitar activitats educatives en entorns socials propers i **la necessària atenció personalitzada**.
Considerar alguns aspectes significatius **dels alumnes pel seu agrupament considerant** la seva incidència en la creació d'ambients educatius:

- El criteri de edat, com a referent s'ha de tenir present
- Els criteris psicopedagògics i educatius
- Els criteris terapèutics i de salut

Del criteri de gravetat dels trastorns de la personalitat, de Kernberg i de la seva concreció en l'entorn escolar, és a dir del **funcionament de l'alumne** en les relacions interpersonals, en la comunicació i del procés d'aprenentatge que segueix.

- ✓ **L'organització pedagògica**, cal partir d'una concepció integradora i d'una actitud activa del professorat:
 - Entendre que l'alumnat i el seu malestar aporten una determinada lectura de la realitat.
 - Procurar versatilitat en les actuacions dels professionals en la línia de la intervenció acordada conjuntament amb l'equip.
 - Treballar estratègies d'equip per vetllar especialment el control de la relació respecte de l'alumnat i les famílies.
 - Treballar estratègies d'equip per ajudar a l'alumne a trobar la seva pròpia història i seguir-la en el projecte de treball, projecte de vida
- ✓ **Els vincles educatius**, el professorat està en contacte amb el patiment i sovint amb manifestacions agressives o violentes, que li poden produir sentiments contradictoris, de defensa o fugida, cal que tingui presents els aspectes emocionals i afectius que el professorat i l'alumnat aporten a la relació educativa:
- ✓ Tenir present la naturalesa dels elements transferits evitant que el professorat **no actuï com un còmplice ni es deixi manipular** per les expectatives irrealistes, per així poder ajudar l'alumne a percebre els propis sentiments i a comparar-los amb la situació real.
- ✓ En l'apartat corresponent es descriuen algunes actituds del professorat que influeixen significativament en la relació educativa:
 - Treure les idees preconcebudes, renovar el punt de partida en cada sessió, recollint els aspectes que permetin canvis.
 - Elaborar les pròpies ansietats per poder-se fer càrrec de les dels alumnes.
 - Tenir presents els propis temors.
 - Ser tolerant, reconèixer i contenir els sentiments de l'alumne. Facilitant l'alumnat moments educatius per poder reparar allò que no ha funcionat.
 - La clau de l'activitat educativa ajustada la podem trobar en la reflexió personal, observar la forma i els recursos que fem servir per fer front a les pròpies dificultats com professionals i com persones.
 - Per la reflexió **cal posar una mica de distància**, comptar amb l'equip i també comptar amb el o la professional de l'EAP o amb altres professionals dels serveis de salut mental.
- ✓ Aspectes a considerar del professorat que participa en respostes educatives o educatives i terapèutiques amb alumnat amb NEEATPC:
 - Disponibilitat a estar en contacte amb el malestar emocional, el conflicte o l'agressió.
 - Disponibilitat i sensibilitat per a contenir el malestar emocional
 - Disponibilitat i capacitat per reelaborar el malestar emocional incorporant a l'alumne i la seva família.

- Voluntat i compromís per treballar en equip
- Capacitat de reflexió



Les necessitats educatives específiques tot i que fan referència al currículum també inclouen les dificultats per accedir a altres sabers i a les noves condicions dels entorns, com s'ha posat en evidència en els canvis socials definits. De manera que les noves condicions i demandes socials generen necessitats que també formen part de les necessitats educatives específiques de l'alumnat estudiat.



Aquest aspectes són alguns dels necessaris, per bé que per l'educació de l'alumnat que presenta necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta¹³⁹ NEEATPC es requereixen intervencions interdisciplinars i coneixements tant del procés educatiu i de desenvolupament personal com dels aspectes emocionals i afectius presents en les situacions d'ensenyament /aprenentatge, les quals possibiliten la identificació del malestar subjectiu, com una guspira que enceta la presa de consciència i la necessitat d'ajut. I per tant l'acceptació i aprofitament dels suports educatius i terapèutics.

B. PROPOSTES PER L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Algunes propostes i eines específiques per la intervenció d'assessorament psicopedagògic dels EAP, des de una nova mirada que pretén ser més oberta i flexible i potser també més compromesa. D'una banda el punt de mira de l'avaluació psicopedagògica ja no ha d'ésser només l'alumnat amb els seus factors de vulnerabilitat o de potencialitats, sinó aquests **en interacció amb els seus entorns de desenvolupament naturals** (família i escola) **i per tant el funcionament dels seus entorns i la gènesi de factors de risc o/i de protecció.** (família, escola i societat)


Es constata la coincidència des de les vessants educativa i de la salut, ja que ambdues amplien el punt de mira en la línia esmentada, de manera tant des de l'avaluació psicopedagògica com des de la classificació diagnòstica **s'amplia el focus d'observació de les condicions personals al funcionament del nen/nena o jove en els seus entorns de forma interactiva i considerant el seu nivell d'adaptació educatiu i psicosocial.**

Segons en nostre punt de vista el procés d'avaluació de NEEATPC implica **conèixer les interaccions** entre les parts que intervenen, tant l'alumnat i les seves condicions personals, com **el funcionament i les relacions** en l'entorn educatiu, familiar socioemocional més ampli, tanmateix **les activitats i oportunitats** vitals a les que accés en els diferents entorns **i els efectes** que aquestes generen **en termes de vulnerabilitat o de potencialitats per l'alumne**, el que implica:


- **Entendre el sentit** que pot atribuir l'alumne al fet d'aprendre, les propostes concretes a les que té accés.
- **Conèixer el grau de consciència de les seves dificultats** i quina atribució fa d'aquestes.


¹³⁹ NEEATPC: Necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

- **Conèixer la posició de l'alumne** en relació a les seves dificultats i limitacions i si pot fer-se'n càrrec d'aquestes.
- **Conèixer el grau de consciència de les dificultats** del fill-filla per part de la família i quina atribució fa d'aquestes.
- **Conèixer el lloc que ocupa el malestar i el comportament disfuncional del fill o filla** en les relacions familiars, com reaccionen a les seves dificultats i limitacions i si poden fer-se càrrec d'aquestes.
- **Conèixer el grau de consciència de les dificultats** de l'alumne per part dels diferents professionals del centre educatiu i quina atribució fa d'aquestes.
- **Conèixer el lloc que ocupa el malestar i el comportament disfuncional de l'alumne** en les activitats educatives, com reaccionen a les seves dificultats i limitacions i si l'equip educatiu i el centre poden fer-se càrrec d'aquestes.
- Conèixer si la **família i l'escola estableixen relacions de col·laboració** i participació en les actuacions proposades per ajudar l'alumne.
- **Analitzar el tipus d'intervenció** que realitza el professional de l'EAP per conèixer les necessitats educatives específiques de l'alumne: entrevistes i observació de l'alumne en diferents entorns educatius, entrevistes amb la família, reunions amb l'equip docent, coordinació amb els serveis que atenen l'alumne i la família
- **Analitzar** entre d'altres tots els elements anteriors permetrà establir algunes de les necessitats educatives específiques que presenta l'alumne en el seu context concret i per tant elaborar les propostes d'actuació que tinguin com objectiu que les accions educatives generin factors protectors i minimitzin en la mida del possible els factors de risc identificats tant en els seus ambients educatius (escolar i familiar) com en les condicions personals.

 En aquest tipus d'intervenció cal considerar la necessitat del treball de seguiment i suport continuat a les famílies. Haurien d'estudiar-se mesures de treball amb les famílies, tant si hi ha presència de patologia en la pròpia família com si el que necessiten és un treball preventiu i d'acompanyament en les dificultats del fill o filla:


- ✓ Conèixer i comprendre les necessitats educatives del seu fill-filla.
- ✓ Facilitar el coneixement i la implicació en les activitats educatives adaptades i especialment en el PEI.
- ✓ Arribar a compromisos per a fer efectiva l'assistència i recomanacions dels serveis de salut o serveis socials si és considera necessari pel bé de l'alumne.
- ✓ Acompanyament de l'EAP conjuntament amb el centre en els processos anteriors

 Realitzar **propostes per la l'actuació educativa efectiva** en projectes ajustats a les necessitats educatives específiques detectades i als factors protectors, de risc o vulnerabilitat descrits. Aquests projectes se centraran especialment en afavorir la participació i implicació dels professionals, l'alumnat i les seves famílies en el propi projecte educatiu o educatiu i terapèutic, és a dir en la construcció de processos de coparticipació de decisions compartides des de la potenciació de la responsabilitat de cada àmbit.


 Realitzar propostes d'intervenció dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic des de la nova mirada que proposem, requereix ampliar el focus o la perspectiva de la que és


parteix per a realitzar **la funció d'assessorament**, entesa com un servei públic amb un **encàrrec social i alhora** com un **professional per promoure el canvi** i la millora de l'educació. Aquestes requereixen especialment:


- ✓ Conèixer les pròpies emocions i sentiments en els diferents contextos d'assessorament, per millorar les capacitats afectives i de relació.
- ✓ Aprendre dels propis errors, poder-los considerar elements de reflexió professional.
- ✓ Adaptar-nos als canvis, realitzar intervencions plàstiques tenint present que la suma de petits canvis poden aportar resultats efectius.
- ✓ Tenir presents els elements o factors de risc del funcionament del equip, considerant que normalment hi son presents:
 - elements de consens
 - elements de desacord
- ✓ Convé no obviar els punts de desacord perquè són aquests els que poden esdevenir motors de canvi o de millora de la pròpia pràctica.


 Els resultats del treball ens indiquen que les propostes d'actuació educativa i d'assessorament psicopedagògic més efectives requereixen l'establiment de relacions de col·laboració amb altres recursos. Per la qual cosa, es fa del tot necessari **potenciar xarxes de suport natural i de serveis**: educatius, de salut i socials, que generin **sinèrgies** i possibilitin intervencions funcionals i coherents.

Així el conveni de col·laboració subscrit entre els Departament d'Educació i el Departament de Salut ofereix un marc institucional que facilita la realització d'actuacions de col·laboració entre serveis implicats en l'atenció a l'alumnat amb NEEATPC.

 Finalment volem destacar que el fet d'avançar en estratègies de treball educatiu i terapèutic comporta la trobada de sabers de camps diferents, que no són complementaris, aquesta trobada en la praxis ha d'aportar dimensions diferents i noves mirades que parteixin de la comprensió de les necessitats globals dels subjectes pels quals s'intervé (alumnat amb NEEATPC, les seves famílies i els centres educatius), per facilitar la vinculació educativa i terapèutica d'aquests amb els professionals que intervenen, amb pràctiques professionals que vagin **més enllà de la coordinació, cap a la col·laboració**:

 Aquesta tasca requereix avançar d'una banda en la **recerca de nous coneixements** que recollint el ventall d'experiències de diferents professionals i serveis tant de casa nostra com d'altres indrets, puguin facilitar la reflexió i la realització de noves pràctiques cada cop més efectives i integradores que millorin els processos educatius i la salut mental de l'alumnat.

 Alhora cal avançar en la **recerca de noves estratègies educatives i d'assessorament psicopedagògic** que recollint el ventall d'experiències de diferents professionals i serveis, facilitin la creació d'espais de reflexió i formació continuada que incloguin el creixement personal i professional (Mesures de protecció de la de la salut mental dels professionals) com a factors generadors de noves pràctiques que millorin les condicions professionals i de salut del professorat dels professionals d'EAP.

 Finalment constatar que ens trobem davant de necessitats que afecten seriosament a l'educació, la salut, la convivència i el benestar personal d'un nombre força significatiu de nens, nenes i joves així com de les seves famílies, i dels professionals que els atenem, per tant amb la suficient importància per a

requerir plantejaments institucionals, amb **voluntat política i canvis legislatius** que emmarquin i concretin les possibles actuacions interdisciplinars, les modalitats d'intervenció i la provisió de recursos tècnics i professionals necessaris.

- *Comptant en aquest procés amb la participació i consens dels membres de la comunitat educativa i amb l'avaluació i seguiment de les experiències pilot iniciades*

10 BIBLIOGRAFIA

- ACARIN, N. (2002) El cerebro del rey. Barcelona: RBA.
- AEBLI, HANS. (1973) Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- AEBLI, HANS. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. I Narcea S.A de ediciones.
- AJURIAGUERRA, J i MARCELLI, D (1996) Psicopatología del niño. Barcelona: Masson.
- BÁRCENA,F; MÈLICH J.C. (2000) La educación como acontecimiento ético. P. Ricoeur: Educación y narración. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- BRUNER, J. (1989) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Psicología.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000) Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets.
- CARR, E i altres Intervención comunitaria sobre los problemas de comportamiento. Alianza Psicología.
- COHEN, L; MANION, L. (1990) Metodos de investigación educativa.Madrid Editorial La Muralla,SA.
- COLE, M; GRIFFIN,P; NEWMAN D (1991) La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid. Ediciones Morata S.A.
- CLASIFICACIÓN CE LA CIE-10 Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes. OMS (2001) Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- COLL, C I OTROS.(1993) El constructivismo en el aula. (Capítol 2) Solé,I “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido para el aprendizaje” Barcelona: Graó.
- CYRULNIK, B. (2002). Los patitos feos. Barcelona: Gedisa.
- DAMASIO. A.R (1996). El error de Descartes. Barcelona : Editorial Crítica.
- DEWEY,J. (1985) Democràcia i escola. Barcelona: Eumo edictorial/Diputació de Bracelona.
- DEL RIO, Mª J (1993). Psicopedagogia de la lengua oral: Un enfoque comunicativo. C.E. núm. 12. Barcelona. ICE-UB/ Horsori Editorial.
- DIVERSOS (1994) Diccionari de la Llengua Catalana. Enciclopèdia Catalana. Barcelona

DIVERSOS (1999). Projecte televisió: de casa a l'escola. Barcelona. Departament d'Ensenyament SMAV. Generalitat de Catalunya.

DIVERSOS, (2002). Materials de treball 1er Congrés Català de Salut mental del nen i l'adolescent. Barcelona.

DIVERSOS, (2000) Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

DOMÈNECH, J ; VIÑAS, J (1997) La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona. Graó Biblioteca de Aula.

EDWARDS, D; MERCER, N (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula" Barcelona , Paidós MEC.

FERNÁNDEZ, I. (1998). Prevención de la violencia i resolució de conflictes. Madrid: Narcea.

FIRST, M; FRANCES, A; PINCUS, H. (1998) DSM-IV Manual de diagnóstico diferencial. Barcelona: Masson.

FORNS, M. (1993) Evaluación psicológica infantil. Barcelona. Barcanova.

FREUD, S. (1993) Los textos fundamentales del psicoanálisis. Barcelona. Altaya.

FREUD, A. (1999) El yo y los mecanismos de defensa. Barcelona. Paidós.

GOLEMAN, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

INSTITUCIÓ BALMES (2002) Unitat medico-educativa materials curs EAP. Barcelona.

KERNBERG, O, F (1988) Trastornos graves de personalidad. Estrategias psicoterapéutica. Mexico DF. Manual Moderno.

KERNBERG, O, F (2001) Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico. Barcelona. Paidós

LATORRE, A ; RINCON, D I ARNAL, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.

LUHMANN, N (1996) Confianza (Capítol 1) Anthropos. Barcelona

MANEN, V, M. (1998) El tacto en la enseñanza. Barcelona. Piados.

MARINA, J.A. (1996) El laberinto sentimental. Barcelona. Anagrama.

MILLON, T. Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM IV. Masson.

MILLON, T. (2004) Inventario Clínico para adolescentes de Millon. MACI. Madrid: TEA Ediciones S.A.

MIRAS, M (1991) Educación y desarrollo. Infancia y Aprendizaje , núm 54.

MONOGRÀFIC nº 9 Salut Mental Benestar Social.

PÉREZ SERRANO, G. (1997) Elaboración de Proyectos Sociales. Madrid. Editorial Narcea.

PERINAT, A. Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico. Edhasa. EDIUOC.

PIAGET, J. (1972) Psicología i Pedagogia. Barcelona. Ediciones Ariel

PIAGET, J. (1975) Problemas de psicología genética. Barcelona. Ediciones Ariel

PIAGET, J. (1986) La formación del símbolo en el niño.. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

SALZBERGER, I ; HENRY, G; OSBORNE,E. L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. (1989) Barcelona: Rosa Sensat. Edicions 62.

SALZBERGER, I. La relación asistencial. (1988) Buenos Aires. Amorrutu editores.

SARKISSOFF, J (1996) Cuerpo y psicoanálisis. Bilbao. Desclée De Brouwer

SARTORI, G. (1998) Homo videns, la sociedad teledirigida. Madrid:Taurus

SOLÉ, I. MONEREO, C. (coords.) (1996) El assessorament psicopedagògic. (Capítol 15) Onrubia, J.Lago J.R. Pitarque, I "Dimensiones para el análisis de la práctica desde una perspectiva psicopedagógica" Psicología y Educación. Madrid. Alianza Editorial.

STAKE, R.E. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid; Morata.

THOUGH, J. (1987) El lenguaje oral en la escuela. Madrid. Visor.

VYGOYTSKY, L.S (1973) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

WERTSCH, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

WITKIN, HERMAN A. (1991) Estilos cognitivos . Madrid. Piramide

ARTICLES D'INTERÈS:

AGUADO, L. "Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción" Revista de Neurología vol. 34. (2002).

APARICIO M^a E; SÁNCHEZ, M^a. P. "Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario Millon de estilos de personalidad" Anales de psicología (1999) Vol.15 núm 2.

BUIL, A "El malestar docente" El País 3 de març de 2001.

BURUNAT, E. "El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico?. "Infancia y Aprendizaje. 2004 Vol. 27.

Atenció educativa per l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

BIBLIOGRAFIA

CABRUJA, T. "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad" Anàlisi,25. (2000) www.bib.uab.es

CAC (2004) "El llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual." www.audiovisualcat.net

CASTILLO, F. "Apuntes para una conferencia sobre el trabajo de equipo" Àmbits de Psicopedagogia núm.9 Tardor 2003.

CASTILLO, J.A; CABRÉ, V " Les tensions inherents a l'exercici professional" <http://www.fundaciovidalbarraquer.com>

CASPI,A ;MOFFITT, T "La versión corta del 5-HTT predispone a la depresión" Science 2003: 301, referència : www.diariomedico.com

CLERIES,X; RAYA,M.A.; KRONFLY,E.; ESCODA,J.J.;.CASES,C, "Hacia el aprendizaje de emociones y sistemas motivacionales en la relación asistencial. Educación médica 2002 (3). www.terapiacognitiva.net/articulos/emociones

DE SANDOVAL, P.X. "El estrés, una 'no enfermedad' muy cara" El País 26 de gener de 2003.

DIAZ,E. "Salut mental i inserció laboral" Quaderns d'educació social (2002) CEESC.

DIVERSOS, (2003) " Recomendacions per a l'atenció dels trastorns mentals greus en la infància i l'adolescència" Quaderns de salut mental 6. Servei Català de la Salut, Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya.

DIVERSOS "Escuela y maltrato infantil" Monogràfic núm. 310 Cuadernos de Pedagogia (2002).

DORADO,M; BALLABRIGA, J. " La conducta agressiva a l'escola infantil" Suports. Vol. 6. Primavera de 2002.

GALLARDO, A. "El 15% dels adolescents tenen trastorns del comportament" El Periódico. 4 de març de 2004.

GARCÍA F.R. "Construccionismo y constructivismo: una revisión bibliográfica de revistas, tesis y libros españoles". (2000) www.psiquiatria.com

GARRALDA, A. "La cultura modifica el cerebro" El País 29 de diciembre de 1999.

GIRONA,C. "Las secuelas de los abusos sexuales a menores" El País 23 de març de 2004.

GÓMEZ,L. "Desbordados por sus hijos" El País 14 de noviembre de 1999.

GOYTISOLO,L. "De lo popular a lo vulgar" El País 6 de setembre de 2003.

INOSTROZA,C; QUIJADA,Y" Clasificación de los trastornos de la personalidad según kernberg" (2003) www.udec.cl

Atenció educativa per l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

BIBLIOGRAFIA

JIMÉNEZ PASCUAL, ANA M^a Dispositivos de Internamiento terapèutic para patología mental grave de niños y adolescentes. SSM de Fuencarral- Madrid. usmas@telefonica.net

MARÍ,A. “ Los niños en la sociedad de la exhibición” La Vanguardia. Culturas. 26 de desembre de 2002.

MÈLICH, J.C. “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?” Enraonar núm 31 UAB. (2000).

NOGUER, M. “Estratègies para no quemarse en el trabajo” El País 28 d'octubre de 2003.

LACASA, F. “Madres adolescentes tuteladas por la Administración, un estudio piloto” Ponencia.

UBIETO, JR. “Los trastornos disociales en la infancia y adolescencia: ¿nuevas patologías o nuevas respuestas?” Seccions de Psicologia Clínica i de la Salut i de Psicologia de la Intervenció Social. Full informatiu. Desembre 2002.

OMS. “La salud pública al servicio de la salud mental (2001) www.who.int

PRADO,E. “La brecha digital o el perill d'exclusió de la Societat de la Informació”. Quadern del CAC núm.15.

SÁNCHEZ, M. Quemados por el trabajo. El País 30 de gener de 2001.

SANJUAN, J. “Darwinismo y Psiquiatria. (2000). www.psiquatria.com

SLIPAK,O.E, “Estrés y perfiles de personalidad”. www.alcmeon.com

TORNS,T. “¿Tenemos tiempo para vivir? La Vanguardia 24 de noviembre de 2002.

VILÀ, F. “Un malestar subjetivo propio de la época: más allá del trastorno grave de la personalidad”. Conceptos, Matemáticas (1999).

VILÀ, F; DIAZ,E; VIQUE, M.D. “El patiment dels joves i de les famílies en la societat de traspàs. Respostes Innovadores”. Conferència. “Jornada les adolescències en el traspàs de la Modernitat”. Desembre 2003.

VILÀ, F; DIAZ,E; VIQUE, M.D Programa CAPCTUA. Fundació Cassià Just . Drecera SSCL. Octubre 2002

PLANES WEB

Alumnes

<http://iris.cnice.mecd.es/filosofia/alumnosA13htm>

Departament d'Educació

<http://www.xtec.es/>

<http://www.xtec.es/eap/index.htm>

<http://www.xtec.es/serveis/eap/a8900255/>

<http://www.xtec.es/~agallard/> **Plana web d'aquesta recerca.**

Departament de Salut Generalitat de Catalunya

<http://www.gencat.net/salut/depsan/units/sanitat/html/ca/professionals/spnen042.htm>

<http://www.gencat.net/catsalut>

Departament de Benestar Social

<http://www.gencat.net/benestar/fadults/graduis/pdf/premsa/pdf>

Fundacions

<http://www.fundaciovidalbarriquer.com>

<http://www.fbofill.org>

Grup filosofia i ètica

www.grupiref.org

Institut d'observació de la Infància

<http://www.ciimu.org>

ONCE. Adreces d'associacions de malalts mentals

<http://www.once.es>

Organització Mundial de la Salut

<http://www.who.int>

Psicologia i Psicopedagogia

<http://www.pangea.org/acpeap>

<http://www.terapiacognitiva.net/articulos/emociones>

<http://www.psiquatria.com>

<http://www.copc.org>

Recursos

<http://www.cnice.mecd.es>

<http://www.rtve.es/tve/redes>

<http://www.bib.uab.es>

<http://aulamedia.org>

www.audiovisualcat.net

<http://www.pulso.com/aen/numero77/libros>

<http://www.de0a18.net/articles/>

Tests i qüestionaris

<http://www.e-teaediciones.com>

Referències del Marc Normatiu

Departament d'Ensenyament

Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu- LOGSE- Llei orgànica 1/1990

Llei sobre la Participació, l'Avaluació i el Govern dels centres docents. Llei orgànica 9/1995

Decret sobre l'Ordenació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Decret 299/1997.

Resolució de 28 d'octubre de 2002 instruccions relatives al dret a la informació sobre el procés d'aprenentatge i sobre l'avaluació de menors.

Resolució de 16 de setembre 1988 de la DGOE que dicta instruccions per als equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) respecte a l'elaboració del dictamen d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents, derivades de condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials.

Resolució ENS/3225/2003 d'1 d'octubre per la qual es creen unitats d'Educació Especial en diversos centres docents del Departament d'Ensenyament.

Ordre de 24 de novembre de 1998, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'educació secundària obligatòria

Departament de Sanitat

Decret 213/1999 de 27 de juliol, pel qual es crea la xarxa de centres, serveis i establiments de salut mental d'utilització pública de Catalunya.

Pla de Salut de Catalunya 1999-2000 Departament de Sanitat i Seguretat Social, Barcelona 1999.

Protocol de Salut mental infantil i juvenil. Programa de seguiment del nen sa. Departament de Sanitat i Seguretat Social, Barcelona 1999.

Departament de Benestar i Família

Decret 154/2003 de 10 de juny, sobre la Comissió interdepartamental de coordinació d'actuacions de l'Administració de la Generalitat adreçades a la infància i l'adolescència amb discapacitats o amb risc de tenir-ne.

Departament de Justícia

Llei 21/2000, de 29 de desembre, sobre els drets d'informació concernent la salut i l'autonomia del pacient, i la documentació clínica.

Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil

Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.

Altres

Organització Mundial de la Salut. World Health Report 2001: mental health. Ginebra OMS, 2001

11 ANNEXOS

11.1 Glossari de termes

ABS: Àrea Bàsica de Salut
ACI: Adaptació Curricular Individualitzada
CRAE: Centre residencial i d'acollida per als infants
EAP: Equip d'Assessorament Psicopedagògic
EAIA: Equip d'atenció a la Infància i l'Adolescència
E/A : Procés d'Ensenyament i Aprenentatge
CAPCTUA: Programa per adolescents i joves en crisi: Centre terapèutic d'acollida permanent i urbà.
CEE: Centre d'Educació Especial
CEIP: Centre Educatiu d'Infantil i Primària
CO: Centre Ordinari
CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i juvenil
CTIC: Comissió tècnica interdepartamental per a la coordinació d'actuacions de l'Administració de la Generalitat de Catalunya adreçades als infants i adolescents amb discapacitat o risc de patir-ne.
CDIAP: Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç
DGAIA: Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
DGOE: Direcció General d'Ordenació Educativa
HDA: Hospitals de Dia d'Adolescents
IES: Institut d'Ensenyament Secundari
MEE: Mestre d'Educació Especial
MCI: Modificació Curricular Individualitzada
NEE: Necessitats Educatives Especials
NEEATPC: Necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta
OMS: Organització Mundial de la Salut
PAI: Programa d'Atenció Individualitzat
PAT: Pla d'Acció Tutorial
PEI: Pla Educatiu Individual
PTI: Projecte Terapèutic Individualitzat
PGS: Programa de Garantia Social
PPS: Professor de pedagogia i psicologia
PT: Professor de pedagogia terapèutica
TMG: Trastorn Mental Greu
UAC: Unitat d'Adaptació Curricular
UCA: Unitat de Crisi d'Adolescents
UEC: Unitat d'Escolarització Compartida
USEE: Unitat de suport a l'educació especial
UME: Unitat Mèdic-Educativa
URPI: Unitat de Referència Psiquiàtrica Infantil
ZDR: Zona de desenvolupament real
ZDP: Zona de desenvolupament potencial o propera

11.2 Models de qüestionari

QÜESTIONARI PROJECTE D'ATENCIÓ EDUCATIVA PER A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES ASSOCIADAES A TRASTORNS DE LA PERSONALITAT I LA CONDUCTA

Aprentent emocions / vivint aprenentatges

Elaborat per Adela Gallardo García

Model A Qüestionari Centre. Setembre 2003

L'objectiu del qüestionari es recollir quins són considerats pels mestres, professorat especialista i professionals d'EAP, els indicadors de risc i els factors de protecció en l'alumnat amb trastorns de conducta, així com quines pràctiques educatives i d'assessorament són més preventives i efectives.

Alumnat al que fem referència:

Alumnat amb alteracions de conducta i diferents graus d'agressivitat i violència que pel seu malestar emocional tenen dificultats importants per adaptar-se, participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries.

Considerem els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques i biològiques que inclouen **competències o capacitats i vulnerabilitat o feblesa** en uns contextos i entorns concrets:

- **Els factors de risc o vulnerabilitats** són les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.
- **Els factors protectors són els aspectes personals i de l'entorn** que promouen el desenvolupament harmònic i són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.
- **Els elements d'acció educativa o terapèutica** són aquells que desenvolupen les competències, els aspectes més sans i positius de manera que esdevenen factors protectors pels alumnes.

- ✓ **Pensant en un/una dels vostres alumnes amb el perfil plantejat, el qüestionari es pot respondre marcant una creu en les variables presentades en els apartats 1 i 2 segons considereu més predictives com factor de risc o de protecció:**

1 factor de molt risc	2 factor de poc risc	3 factor poc protector	4 factor molt protector
I en les actuacions presentades en els apartats 3, 4 i 5 marqueu una creu segons les considereu:			
1 Molt poc efectives	2 Poc efectives	3 Bastant efectives	4 Molt efectives

DADES GENERALS Centre ordinari

Centre d'educació especial

CEIP	<input type="checkbox"/>	Unitat específica educativa/terapèutica	<input type="checkbox"/>
IES	<input type="checkbox"/>	Unitat d'educació especial	<input type="checkbox"/>

Mestres/professorat

Mestre/professor tutor-a	<input type="checkbox"/>	Professor en psicologia i pedagogia (PPS)	<input type="checkbox"/>
Mestres especialistes d'educació especial (MEE)	<input type="checkbox"/>	Mestre de centre d'educació especial	<input type="checkbox"/>
Mestres de Pedagogia terapèutica (PT)	<input type="checkbox"/>	Mestre d'unitat específica per alumnat amb NEE associades a trastorns del comportament	<input type="checkbox"/>

Alumne /alumna

Sexe

Edat <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> anys	Home <input type="checkbox"/>	Dona <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------	-------------------------------

Aprentent emocions / vivint aprenentatges

382

Una nova mirada des de l'assessorament psicopedagògic

CONDICIONS PERSONALS

De les següents condicions personals quines consideres **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb trastorns de conducta i/ personalitat.

	Factor de molt risc 1	Factor de poc risc 2	Factor poc protector 3	Factor molt protector 4
1.1. Salut				
Hàbits alimentaris restrictius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hàbits alimentaris de sobrealimentació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hàbits de son de ritme irregular vigília /son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malsons o Insomni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control d'esfínters: enurèsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control d'esfínters: encopresi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Higiene personal: deteriorament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Higiene personal: preocupació excessiva per la imatge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualitat: preocupacions per la identitat sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualitat reafirmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bona salut física general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Emocions				
Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacions ambivalents i complexes amb les malalties i el dolor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, angoixa,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pors excessives i injustificades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció - dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Pensament	1	2	3	4
Capacitats cognitives disharmòniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitats cognitives específiques (artístiques,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per anticipar esdeveniments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitat per comunicar-se en diferents contextos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació en les relacions amb els altres: malentesos, sospites, no acceptacions dels doble sentit, de les bromes, dificultats per escoltar als altres,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Conducta	1	2	3	4
Ritme de realització de les activitats desajustat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canvi continuat d'activitat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assumeix les responsabilitats dels seus actes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitat de resposta en situacions noves o adverses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retraïment social progressiu: passivitat, introversió excessiva, inhibició, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats, mentides freqüents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials: robatoris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoagressions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practica esports /activitats de lleure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

De les següents característiques de l'entorn quines consideres **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb el que penses per contestar el qüestionari.

	Factor de molt risc 1	Factor de poc risc 2	Factor poc	Factor molt protector 4
2.1 Escolar				
Canvis freqüents d'escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absències / absentisme ("fer campana")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descens progressiu del rendiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manca d'atenció /concentració/ bloqueig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oblida excessivament el que aprèn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porta el material escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivacions per temes no escolars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals,..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals canals de comunicació insuficients família – escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTUACIONS EDUCATIVES

Us proposem algunes actuacions educatives perquè assenyalau les que heu pogut realitzar amb resultats efectius per la prevenció i millora del desenvolupament personal i educatiu de l'alumne-a al que us referiu. **Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala:**

	1	2	3	4			
	Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives			
				Molt poc Efectives 1	Poc Efectives 2	Bastant Efectives 3	Molt Efectives 4
3.1 Adaptacions curriculars							
Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats del seu interès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes d'activitats més motivadores, properes a la realitat del context del noi/noia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes d'activitats més manipulatives i específiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Propostes de tasques alternatives d'autocontrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es prioritzen les activitats de les àrees d'expressió artística i/ esportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes de continguts d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals, d'informàtica i d'altres com a eines educatives per treballar la noció realitat / ficció.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració per la CAD d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració pel tutor-a i MEE o PT/PPS d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport del mestre d'EE , PT, PPS dins de l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais específics fora de l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desdoblament del grup classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball en petit grup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les orientacions de l'EAP faciliten el coneixement de l'alumne i elements perquè el centre pugui organitzar la resposta educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Mesures de convivència i disciplinàries	1	2	3	4
Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexió en un espai específic del centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canvi de classe amb uns acords de treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reparació d'allò malmès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció d'un programa de mediació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procés d'expedient disciplinari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

De la intervenció del servei de l'EAP destaqueu si us plau, les actuacions més efectives que han suposat una millor comprensió de les necessitats dels alumnes i un suport en l'organització dels recursos existents per la resposta educativa i/o terapèutica. Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala :

	1	2	3	4			
	Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives			
				Molt poc Efectives 1	Poc Efectives 2	Bastant Efectives 3	Molt Efectives 4
4.1 Assessorament psicopedagògic							
Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realització d'entrevistes orientació i seguiment amb la família				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realització d'entrevistes d'orientació alumne.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donar suport al tutor-a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre-família				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i acords del Pla d'actuació per l'alumne				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de l'EAP amb els serveis socials o específics que intervinguin EAIA,...				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INTERVENCIONS DE SERVEIS DE SALUT MENTAL

De la intervenció dels serveis de salut destaqueu si us plau, les actuacions més efectives que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumne i suport familiar en l'orientació del tractament terapèutic - educatiu . Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala :

	1	2	3	4			
	Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives			
				1	2	3	4
5.1 Serveis de Salut Mental							
Diagnòstic psicològic- psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assessorament terapèutic al professorat				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesures excepcionals en moments de crisi: visites i/o ingressos d'urgències,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derivacions a serveis més especialitzats :Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'Aguts, Unitat de Subaguts, altres,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D'ALTRES IDEES I/O SUGGERIMENTS

Abans d'acabar prego feu un repàs per si hi ha quelcom sense contestar o que vulgueu completar.

Molt agraïda per la vostra col·laboració.

QÜESTIONARI PROJECTE D'ATENCIÓ EDUCATIVA PER A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES ASSOCIADES A TRASTORNS DE LA PERSONALITAT I LA CONDUCTA

Aprenent emocions / vivint aprenentatges

Elaborat per Adela Gallardo García

Setembre 2003

Model B Qüestionari EAP i UME

L'objectiu del qüestionari és recollir quins són considerats pels mestres, professorat especialista i professionals d'EAP, els indicadors de risc i els factors de protecció en l'alumnat amb trastorns la personalitat i/o de conducta, així com quines pràctiques educatives i d'assessorament són més preventives i efectives.

Alumnat al que fem referència:

Alumnat amb alteracions de conducta i diferents graus d'agressivitat i violència que pel seu malestar emocional tenen dificultats importants per adaptar-se, participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries.

Considerem els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques i biològiques que inclouen **competències o capacitats i vulnerabilitat o feblesa** en uns contextos i entorns concrets:

- **Els factors de risc o vulnerabilitats** són les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.
- **Els factors protectors són els aspectes personals i de l'entorn que** promouen el desenvolupament harmònic i són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.
- **Els elements d'acció educativa o terapèutica** són aquells que desenvolupen les competències, els aspectes més sans i positius de manera que esdevenen factors protectors pels alumnes.

- ✓ **Pensant en un/una dels vostres alumnes amb el perfil plantejat, el qüestionari es pot respondre marcant una creu en les variables presentades en els apartats 1 i 2 segons **considereu més predictives** com factor de risc o de protecció:**

1 factor de molt risc	2 factor de poc risc	3 factor poc protector	4 factor molt protector
-----------------------	----------------------	------------------------	-------------------------

- ✓ **En les actuacions presentades en els apartats 3, 4 i 5 marqueu una creu segons les considereu:**

1 Molt poc efectives	2 Poc efectives	3 Bastant efectives	4 Molt efectives
----------------------	-----------------	---------------------	------------------

DADES GENERALS

Professional EAP/ Referent

Centre Ordinari Centre d'Educació Especial Unitat Específica

Alumne /alumna

Sexe

Edat anys Home Dona

Aprenere emocions / vivint aprenentatges

388

Una nova mirada des de l'assessorament psicopedagògic

CONDICIONS PERSONALS

De les següents condicions personals quines consideres **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb trastorns de conducta i/ personalitat.

	Factor de molt risc 1	Factor de poc risc 2	Factor poc protector 3	Factor molt protector 4
1.1. Salut				
Hàbits alimentaris restrictius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hàbits alimentaris de sobrealimentació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hàbits de son de ritme irregular vigília /son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malsos o Insomni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control d'esfínters: enurèsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control d'esfínters: encopresi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Higiene personal: deteriorament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Higiene personal: preocupació excessiva per la imatge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualitat: preocupacions per la identitat sexual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualitat reafirmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bona salut física general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Emocions	1	2	3	4
Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacions ambivalents i complexes amb les malalties i el dolor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, ansietat,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pors excessives i injustificades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció - dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Pensament	1	2	3	4
Capacitats cognitives disharmòniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitats cognitives específiques (artístiques,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en les formes d'apropriar-se de la informació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per anticipar esdeveniments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitat per comunicar-se en diferents contextos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació en les relacions amb els altres: malentesos, sospites, no acceptacions del doble sentit, de les bromes, dificultats per escoltar als altres,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Conducta	1	2	3	4
Ritme de realització de les activitats desajustat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canvi continuat d'activitat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assumeix les responsabilitats dels seus actes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitat de resposta en situacions noves o adverses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retraïment social progressiu: passivitat, introversió excessiva, inhibició, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigidesa en les formes de comportament i de relació interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats , mentides freqüents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actuacions socials: robatoris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoagressions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practica esports /activitats de lleure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

De les següents característiques de l'entorn quines consideres **més predictives** com indicadors de risc o factors de protecció en l'alumne amb el que penses per contestar el qüestionari.

2.1 Escolar

	Factor de molt risc 1	Factor de poc risc 2	Factor poc protector 3	Factor molt protector 4
Canvis freqüents d'escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absències / absentisme ("fer campana")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descens progressiu del rendiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manca d'atenció /concentració/ bloqueig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oblida excessivament el que aprèn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porta el material escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivacions per temes no escolars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals,..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfuncions institucionals: canals de comunicació insuficients família – escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Socio/Familiar

	Factor de molt risc 1	Factor de poc risc 2	Factor poc protector 3	Factor molt protector 4
Circumstàncies de la concepció, l'embaràs i perinatals: institucionalització prematura, síndrome d'abstinència,..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicopatologia de la mare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicopatologia del pare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estatut socioeconòmic desfavorable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estatut socioeconòmic favorable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fets traumàtics : separacions , dols, maltractaments, abusos, altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recolzament social: influència avis, tiets,..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estil comunicatiu: manca de comunicació, autoritari, de dependència,..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implicació de la família en el desenvolupament del seu fill/filla comprensió de la seva situació, col·laboren amb l'escola i altres serveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTUACIONS EDUCATIVES

Us proposem algunes actuacions educatives perquè assenyaieu les que heu pogut realitzar amb resultats efectius per la prevenció i millora del desenvolupament personal i educatiu de l'alumne-a al que us referiu. **Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala :**

	1	2	3	4			
	Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives			
				Molt poc Efectives 1	Poc Efectives 2	Bastant Efectives 3	Molt Efectives 4
Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats del seu interès				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes d'activitats més motivadores, properes a la realitat del context del noi/noia				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes d'activitats més manipulatives i específiques				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes de tasques alternatives d'autocontrol				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules ..				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es prioritzen les activitats de les àrees d'expressió artística i/ esportives				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostes de continguts d'aprenentatge en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos audiovisuals, d'informàtica i d'altres com a eines educatives per treballar la noció realitat / visió.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració per la CAD d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboració pel tutor-a i MEE o PT/PPS d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació s'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport del mestre d'EE , PT, PPS dins de l'aula				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport de l'auxiliar d'EE o educador dins de l'aula				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suport de l'auxiliar d'EE o educador en espais específics fora de l'aula				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desdoblament del grup classe				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball en petit grup				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball individual				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les orientacions de l'EAP faciliten el coneixement de l'alumne i elements perquè el centre pugui organitzar la resposta educativa				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Mesures de convivència i disciplinàries				1	2	3	4
Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexió en un espai específic del centre				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canvi de classe amb uns acords de treball				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reparació d'allò malmès				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció de la comissió de convivència amb l'alumne				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció de la comissió de convivència amb alumne i família				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenció d'un programa de mediació				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procés d'expedient disciplinari				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

De la intervenció del servei de l'EAP destaqueu sisplau, les actuacions més efectives que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumnat i un suport en l'organització dels recursos existents per la resposta educativa i /o terapèutica. **Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala :**

1	2	3	4	
Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives	
			Molt poc Efectives 1	Poc Efectives 2
				Bastant Efectives 3
				Molt Efectives 4
4.1 Assessorament psicopedagògic				
Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor-a MEE, PPT, PPS i d'altres professionals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realització d'entrevistes d'orientació alumne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donar suport al tutor-a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre-família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions pels ajustaments metodològics i d'organització.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Col·laboració amb l'equip directiu en les propostes i acords del Pla d'actuació per l'alumne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació amb la CAD i els altres serveis educatius que intervinguin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació amb la CAD i els serveis de salut mental que intervinguin: CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de l'EAP amb els serveis socials o específics que intervinguin EAIA,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INTERVENCIIONS DE SERVEIS DE SALUT MENTAL

De la intervenció dels serveis de salut destaquen sisplau, les actuacions més efectives que han suposat una millor comprensió de les necessitats de l'alumne i suport familiar en l'orientació del tractament terapèutic - educatiu . **Especifiqueu el grau d'efectivitat segons la següent escala :**

1	2	3	4			
Molt poc efectives	Poc efectives	Bastant efectives	Molt efectives			
5.1 Serveis de Salut Mental			1	2	3	4
Diagnòstic psicològic- psiquiàtric conegut i compartit per la família i l'alumne			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tractament terapèutic psicològic o psiquiàtric de l'alumne en règim ambulatori			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tractament terapèutic ambulatori de l'alumne seguit de forma irregular			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar un entorn terapèutic a l'alumne en un centre docent.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assessorament terapèutic al professorat			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tractament terapèutic ambulatori a l'entorn familiar (pare, mare, germans)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesures excepcionals en moments de crisis: visites i/o ingressos d'urgències,			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derivacions a serveis més especialitzats: Hospital de Dia per Adolescents, Unitat Psiquiàtrica de Centre Hospitalari, UCA Unitat d'Aguts, Unitat de Subaguts, altres,...			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingressos d'urgències decidits per la família com alternativa al tractament terapèutic			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D'ALTRES IDEES I/O SUGGERIMENTS

Abans d'acabar prego feu un repàs per si hi ha quelcom sense contestar o que vulgueu completar.
Molt agraïda per la vostra col·laboració.