



Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

***Màster en Psicopatologia Clínica
Infantojuvenil***

Estudi de cas: l'exclusió escolar dels alumnes
amb Necessitats Educatives Especials (NEE)

Neus Ordóñez Amo

Tutor:

Joan Martí Aliaga i Ugarte

Barcelona, octubre del 2015

Índex

1. Presentació.....	2
2. Objectius generals de l'estudi.....	3
3. L'educació de les persones amb Necessitats Educatives Especials.....	3
3.1 El dret a l'educació com a dret universal.....	3
3.2 L'educació inclusiva a Espanya.....	4
3.3 Catalunya: compromís cap a una educació inclusiva.....	8
4. L'escola inclusiva.....	10
5. L'exclusió escolar: definició conceptual.....	12
6. El context escolar: factor implicat en la violència entre iguals.....	17
7. Mètode	19
7.1 Descripció de la mostra.....	19
7.2 Instruments.....	21
7.3 Procediment.....	23
8. Resultats.....	25
8.1 Discapacitat.....	25
8.1.1 Discapacitat física.....	26
8.1.2 Discapacitat sensorial.....	31
8.1.3 Discapacitat intel·lectual.....	34
8.2 Trastorns del Comportament Pertorbador (TC).....	45
8.3 Cotext del rebuig escolar.....	59
8.4 Estudi de la correlació entre variables.....	60
9. Discussió.....	71
10. Conclusions.....	73
11. Referències.....	77
12. Annexes.....	80

1. Presentació

L'escola és un dels primers contextos, a més del familiar, en què es desenvolupen les primeres interaccions amb els iguals. És per tant, un dels contextos més rellevants en quan a la socialització dels infants i adolescents. Però, què passa amb aquells alumnes que presenten Necessitats Educatives Especials (NEE) i que per tant, requereixen d'ajuts i recursos específics per a la seva escolarització?

Aquest treball s'enfocarà en l'anàlisi de les interaccions, per a treballar i per a temps d'oci, entre els alumnes amb NEE i els seus companys per tal d'estudiar-ne el nivell d'inclusió en un centre escolar ordinari i poder explicar què passa amb aquest col·lectiu en un context que *a priori* és tant important en el desenvolupament de la socialització.

Paraules clau: rebuig escolar, exclusió, necessitats educatives especials, violència entre iguals, escola inclusiva.

School is one of the first context, with the familiar one, where the first interactions between equals are made. That's why, it is one of the most important, when it concerns the way children and teenagers socialize. But, what happens with the students who have Special Educational Needs (SEN) and therefore, need of specific resources and help for their education?

This study will focus on the analysis of the interactions, to work and free time, at students with SEN and their colleagues in order to study the level of inclusion at a normal education center and being able to explain what happens with this group in a context, that at first sight seems so important at the social development.

Key words: school refusal, exclusion, special educational needs, peer violence, inclusive school.

2. Objectiu general de l'estudi

Aquest estudi pretén posar de manifest la presència de l'exclusió escolar en alumnes amb Necessitats Educatives Especials o NEE (discapacitat o trastorn greu del comportament) en un centre escolar ordinari del municipi de Santa Eulàlia de Ronçana, Barcelona.

En aquest sentit, les hipòtesis del present estudi són les següents:

- Els alumnes amb NEE són rebutjats, directe i/o indirectament, pels seus iguals.
- Els alumnes amb NEE reben recolzament dels seus iguals.
- Els alumnes amb NEE són més rebutjats en el context lúdic.

3. L'educació de les persones amb Necessitats Educatives Especials

3.1 El dret a l'educació com a dret universal

La *Declaració Universal dels Drets Humans* de 1948 proclama que “tota persona té dret a l'educació” essent aquesta gratuïta i obligatòria en els nivells més elementals i fonamentals (article 26.1).

La *Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura* (UNESCO) treballa per combatre la discriminació dels nens amb necessitats especials per accedir a l'educació amb la posada en marxa de polítiques internacionals en l'àmbit de l'educació que reflecteixen les dimensions inclusives del dret a l'educació. Espanya és un Estat Membre de les *Nacions Unides* (ONU) des de 1955 i per tant, ha d'assegurar que compleix amb els compromisos polítics i les obligacions. Aquesta és la vessant que aquí ens ocupa i que regirà en les pròximes pàgines: l'educació de les persones amb Necessitats Educatives Especials (NEE).

La Llei Orgànica d'Educació (LOE) proposa en la seva definició que:

L'alumnat amb necessitats educatives especials és "aquell que requereixi, per un període de la seva escolarització o al llarg de tota ella, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta".

(LOE 2/2006 del 3 de maig, article 73)

3.2 L'educació inclusiva a Espanya

A Espanya, la Constitució Espanyola (1978) fa explícit a l'Article 27.1 que "tots tenen dret a l'educació".

Amb l'aprovació de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) l'any 1990, es produeix una reforma del sistema educatiu vigent fins al moment en tant que es dóna importància a l'atenció a la diversitat de característiques (interessos, capacitats...) de l'alumnat, en altres paraules, s'inclou tot l'alumnat fins als setze anys, siguin quines siguin les seves necessitats educatives, en un mateix centre. Aquesta idea queda constatada al Capítol cinquè de *L'educació especial*:

El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir, dins del mateix sistema, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes. (LOGSE, art 36.1).

L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar. (Ídem, art. 36.3).

Com acabem de veure, aquesta reforma educativa es basava en la integració de tots els alumnes. No obstant, és en l'Article 37 on apareix per primera vegada el supòsit del que serà anys més tard la inclusió.

(...), el sistema educatiu haurà de disposar de professors de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials didàctics precisos per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres hauran de comptar amb la deguda organització escolar i realitzar adaptacions i diversificacions curricular necessàries per a facilitar als alumnes la consecució de les metes indicades. S'adequaran les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes. (Ídem, art. 37.1).

És precisament aquesta adequació de l'entorn a les persones amb necessitats especials i no a l'inrevés el que suposa una màxima en aquesta nova reforma. Fins al moment, es parlava d'integració dels alumnes amb necessitats educatives especials als entorns naturals, a l'ensenyança ordinària. L'article 37.3 ho especifica així:

L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es portarà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses per un centre ordinari. Aquesta situació serà revisada periòdicament, de manera que es pugui afavorir (...) l'accés dels alumnes a un règim de major integració.

La Llei Orgànica d'Educació (LOE), aprovada al 2006, esdevé una normativa clau en el sentit de la defensa de l'educació inclusiva. En els inicis d'aquesta Llei, al Preàmbul, s'especifiquen les següents idees:

L'adequada resposta educativa a tots els alumnes es concep a partir del principi d'inclusió, entenent que únicament d'aquesta manera es garanteix el desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i es contribueix a una cohesió social més gran. L'atenció a la diversitat és una necessitat que abraça totes les etapes educatives i tots els alumnes. És a dir, es tracta de tenir en compte la diversitat dels i de les alumnes com a principi i no com una mesura que correspon a les necessitats d'uns quants. (LOE, Preàmbul).

Seguint aquesta idea, més endavant la Llei exposa com ha de ser l'escolarització d'aquest col·lectiu:

L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regeix pels principis de normalització i inclusió i assegura la seva no-discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu, i es poden introduir mesures de flexibilització de les diferents etapes educatives, quan es consideri necessari. L'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial, que es pot estendre fins als vint-i-un anys, només s'ha de portar a terme quan

les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris. (Ídem, art. 74.1)

Correspon a les administracions educatives promoure l'escolarització en l'educació infantil de l'alumnat que presenti necessitats educatives especials i desenvolupar programes per a la seva escolarització adequada en els centres d'educació primària i secundària obligatòria. (Ídem, art 74.4)

En aquest sentit, podem afirmar que a Espanya hi ha una política inclusiva envers l'educació de les persones amb NEE. Si més no, com hem vist, hi ha una responsabilitat política a aconseguir que aquest col·lectiu pugui participar de l'educació sense quedar-ne exclosos per raons de discapacitat [idea que queda explícita a la *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat* (2006)].

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) exposa que l'educació és un element determinant per a l'equitat i el benestar social. Totes les persones tenen habilitats, competències, destreses i talents diferents. L'escola és, sense cap mena de dubte, l'organisme encarregat de proporcionar els mecanismes necessaris per potenciar aquesta diversitat.

Una de les idees més importants que exposa la LOMCE és que:

Només un sistema educatiu de qualitat, inclusiu, integrador i exigent, garanteix la igualtat d'oportunitats i fa efectiva la possibilitat que cada alumne o alumna desenvolupi al màxim les seves potencialitats. Només des

de la qualitat es pot fer efectiu el manament de l'article 27.2 de la Constitució Espanyola: «L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals».

(BOE núm. 295, de 10.12.2013)

3.3 Catalunya: Compromís cap a una educació inclusiva

L'Estatut d'autonomia de Catalunya és la norma institucional bàsica. Aquesta és l'encarregada de definir els drets i deures de la ciutadania de Catalunya, les institucions polítiques de la nacionalitat catalana, les seves competències i relacions amb l'Estat i el finançament de la Generalitat de Catalunya.

L'article 21.1 d'aquesta normativa exposa que “totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir- hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets”. És més, s'afirma que “totes les persones tenen dret a disposar (...) d'ajuts públics per a satisfer els requeriments educatius i per a accedir en igualtat de condicions als nivells educatius superiors, en funció de llurs recursos econòmics, aptituds i preferències segons l'article 21.6 de l'Estatut. Així mateix es deixa constància a l'article 21.7 de que “les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a rebre el suport necessari que els permeti accedir al sistema educatiu, d'acord amb el que estableixen les lleis”.

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació o més coneguda com a LEC exposa diverses idees que són d'interès pel tema que aquí ens ocupa. Així, aquestes són:

A l'article 3 es defensa el dret dels alumnes a rebre una educació integral, orientada al ple desenvolupament de la personalitat, amb respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals.

És en l'article 81 d'aquesta llei en la qual trobem les idees més importants en quan a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques (NEE). S'exposen els criteris d'organització pedagògica dels centres per a aquest col·lectiu. Les idees centrals són:

1. L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva¹.
2. Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
3. S'entén per *alumnes amb necessitats educatives específiques*:
 - a) Els alumnes que tenen necessitats educatives especials, que són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus. (...)
4. Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família

¹ La inclusió exigeix una nova manera de pensar en base a les diferències i la diversitat com quelcom valuós en sí mateixa que demana un tractament educatiu i social adequat (Escribano i Martínez, 2013).

directament afectada. Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial.

Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini (...).

Per tant, l'atenció cap als alumnes que presenten necessitats educatives especials ha de basar-se en un enfocament inclusiu. Aquesta atenció es donarà en els centres educatius ordinaris en grups heterogenis que siguin un reflex de l'heterogeneïtat de la societat en la qual vivim.

4. L'escola inclusiva

En les darreres pàgines hem vist com a l'Estat Espanyol i, concretament a Catalunya, la legislació vigent opta per un enfocament inclusiu de l'atenció a la diversitat de l'alumnat en els centres educatius.

És precisament la valoració en positiu d'aquesta diversitat el que reconeix que els alumnes són diferents tot convertint aquestes diferències en oportunitats per a l'aprenentatge. Segons Pujolàs (2003), una escola inclusiva és aquella que dóna importància a l'educació integral, en l'assoliment del màxim desenvolupament personal i social dels alumnes acceptant l'heterogeneïtat. Es concep l'escola com un lloc *per a tothom* fent especial atenció a la diversitat dels alumnes.

Així, la inclusió posa de manifest la importància de la igualtat sobre la diferència. On es dóna rellevància a la igualtat d'oportunitats; això suposa que totes les persones rebran una educació gratuïta i de qualitat amb una riquesa cultural i educativa. En definitiva,

la inclusió és un procés de participació igualitària de tots els membres d'una societat (Escribano i Martínez, 2013).

Ainscow i Miles (2009 citat per Escribano i Martínez, 2013) recullen quatre elements o principis que consideren que cal tenir en compte per a definir la inclusió.

Aquests són:

- La inclusió és un *procés* ja que hi ha una cerca constant per a respondre més i millor a la diversitat.
- La inclusió *identifica i elimina obstacles*. Assenyala les dificultats i els obstacles amb els que es troben els alumnes en el procés d'aprenentatge.
- La inclusió busca la *presència, la participació i l'èxit de tots els alumnes*.
- La inclusió vetlla pels *grups de risc* (marginació social, exclusió, baix rendiment, etc.).

En el seu *paradigma del coneixement* (Armstrong, 2006 citat a Escribano i Martínez, 2013) exposa que canviar l'enfocament des del qual es considera al subjecte segons les seves carències, debilitats, etc., per centrar-se en el subjecte i en les seves necessitats, ajuda a la persona a desenvolupar totes les potencialitats en el medi social on viu en participació amb els altres.

La inclusió té a veure amb tots els nens i nenes, es centra en la presència, la participació (professorat, alumnes i famílies) i l'èxit dels resultats valorats; implica combatre qualsevol forma d'exclusió, i es considera un procés que mai es dona per acabat (Climent, 2009: 19 citat a Escribano i Martínez, 2013).

La UNESCO (2005) defineix la inclusió educativa com un procés de resposta a la diversitat de necessitats de tots els alumnes a través de pràctiques a l'escola, les cultures i les comunitats reduint així l'exclusió dins l'educació.

5. L'exclusió escolar: definició conceptual

Com acabem de veure durant els últims anys ha estat necessari un canvi en l'enfocament de l'educació per a donar resposta a l'exclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials; pel respecte cap a les diferències personals, a la diversitat.

Excloure algú és ometre o rebutjar-lo de manera intencionada perquè es considera indigne de ser acceptat ja sigui per compartir espais d'oci, de treball o relacions interpersonals. A més, el concepte d'exclusió incorpora una valoració diferencial entre persones ja que un és considerat millor que un altre. Aquesta valoració suposa el desenvolupament de comportaments diferencials entre una o altre persona el que comporta diferències en l'accés a oportunitats i beneficis (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Ser víctima d'exclusió escolar suposa doncs, conèixer en una situació de violència i/o maltractament continu a l'escola. Els éssers humans ens relacionem de maneres diverses i, per descomptat, també expressem la violència de diferents maneres. Segons Serrano i Iborra (2005) s'entén per violència tota aquella acció o omissió intencional que, dirigida a una persona, tendeix a causar-li dany físic, psicològic, sexual o econòmic. Cal destacar la distinció que aquestes autores fan en la seva definició de violència ja que posen èmfasi en el tipus de manifestació de la violència ja sigui aquesta directa o indirecta. És a dir, la defineixen com una acció o una omissió intencionada de perjudici cap a una persona o objecte concret.

En aquest mateix sentit, Martínez i Musitu (2014) fan una classificació de les conductes violentes en base a dos eixos independents: les formes i les funcions de la violència.

Aquestes són:

- Formes de la conducta violenta:
 - Manifesta o directa. Quan suposa una confrontació directa amb la intenció de causar dany.
 - Relacional o indirecta. Quan es realitzen accions que provoquen dany al cercle d'amistats i l'exclusió en un grup.
- Funcions de la conducta violenta:
 - Reactiva. Quan sorgeix com a resposta davant d'una provocació.
 - Instrumental. Quan es realitza de manera deliberada per obtenir un reforç extern.

Martínez i Musitu (2014) identifiquen els factors principals associats amb la violència, i en particular amb la victimització, d'acord amb els principals contextos de socialització: família, escola, iguals i comunitat.

Aquests factors són:

FACTORS FAMILIARS	<ul style="list-style-type: none">• Carència d'afecte , ajuda i implicació dels pares.• Problemes de comunicació familiar.• Estil parental autoritari i ús excessiu del càstig.• Permissivitat i tolerància de la conducta agressiva del fill/a.• Disciplina inconsistent, inefectiva i massa laxa o severa.• Utilització de la violència en el clima familiar per resoldre conflictes familiars.• Problemes psicològics i conductuals en els pares.
------------------------------	--

<p>FACTORS INDIVIDUALS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agressor: <ul style="list-style-type: none"> • Baixa autoestima familiar i escolar. • Fracàs escolar. • Lideratge en grups conflictius. • Actituds negatives cap a l'autoritat i cap a l'escola. • Desig d'una identitat i una reputació social transgressores de les normes. • Falta d'empatia (dimensió emocional). • Víctima (factors de vulnerabilitat): <ul style="list-style-type: none"> • Aïllament i rebuig social a l'aula. • Sentiments de soledat. • Baixa autoestima social. • Falta d'assertivitat i d'habilitats socials. • Trets físics o culturals diferents als de la majoria.
<p>FACTORS ESCOLARS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar negatiu. • Tolerància a l'escola de la violència (o cap alguna de les seves formes). • Valors competitiu i individualistes. • Falta de models cooperatius. • Normes de convivència no consensuades i aplicades de manera arbitrària. • Elevat nombre d'alumnes en situació d'aïllament i rebuig social. • Baixos nivells de recolzament percebut pel professor/a. • Escassa importància concebuda al desenvolupament de competències personals i socials en els alumnes. • Carència d'habilitats socials en els alumnes per resoldre els conflictes interpersonals de manera pacífica.

Taula 1. Factors relacionats amb la violència escolar entre iguals

Com acabem d'observar el context escolar no n'està exempt de veure's implicat en situacions de violència. Serrano i Iborra (2005), defineixen la violència escolar com aquella que pot anar dirigida tant cap a alumnes, professors o propietats escolars i que a més, estarà present a les instal·lacions escolars (aula, pati, lavabos, etc.), als voltants del centre i a les activitats extraescolars.

Un dels tipus de violència escolar que més s'ha estudiat en els últims anys ha estat el *bullying* o maltractament entre iguals. Dan Olweus (2006) el defineix com una conducta de persecució física o psicològica realitzada per un alumne (o un grup d'alumnes) cap a un altre, al qual s'escull com a víctima d'atacs reiterats, de manera que la víctima se sent incapaç de sortir d'aquesta situació pels seus propis mitjans.

En les seves investigacions sobre maltractament entre iguals, Colell i Escudé (2006), fan una classificació segons el tipus de manifestació (veure Taula 2).

	Directa	Indirecta
Física	Donar empentes, pegar, amenaçar amb armes, etc.	Robar, trencar o amagar objectes.
Verbal	Insultar, burlar-se, posar sobrenoms despectius, etc.	Parlar malament d'un altre, difondre falsos rumors, etc.
Exclusió social	Excloure del grup, no deixar participar, etc.	Ignorar, menysprear, etc.

Taula 2. Classificació de les formes de maltractament entre iguals.

També diferencien entre formes obertes (en color gris) i relacionals (en color blau). Assenyalen a més, que es dóna poca atenció al maltractament verbal i especialment a l'exclusió social essent conductes amb certa permissivitat pels propis companys i adults ja que en ocasions només es considera maltractament la violència física. També destaquen que contràriament al que se sol suposar, les conductes de maltractament verbal i d'exclusió social tenen a llarg termini un pitjor pronòstic que aquells que pateixen una agressió oberta. Colell i Escudé (2002) asseguren que la continuïtat d'aquestes relacions provoca en la víctima efectes clarament negatius tals com: ansietat, descens de l'autoestima, i quadres depressius que dificulten la seva integració a l'entorn escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges.

Piñuel i Oñate diferencien dos parts del fenomen conegut com a *bullying* o maltractament entre iguals (citat per Garaigordobil i Oñederra, 2010):

- L'assetjament (fatxenderia) que engloba la violència física (agressions) i la intimidació física (amenaces i intimidació). Representa el 10% dels casos.
- La violència psicològica que engloba la violència verbal (fustigació verbal i coaccions) i la violència social (exclusió social, bloqueig social i manipulació social). Representa el 90% dels casos.

A més, es posa de manifest que els adolescents que viuen sota aquestes circumstàncies pateixen efectes psicològics negatius (baixa l'autoestima, ansietat, etc.). És per això mateix que es considera de vital importància prendre consciència sobre el fet que el maltractament entre alumnes és un tipus de violència que sovint només es manifesta sota la superfície de les relacions observables en l'escola, oculta gairebé sempre per als adults, però ben coneguda per l'alumnat. Per això és un tipus de

violència difícil d'identificar i de diagnosticar en quan al seu grau de gravetat, i per tant, també d'eliminar en el context escolar (Colell i Escudé, 2002).

Aquest és precisament el context en el qual aquest treball enfocarà d'ara en endavant la seva investigació. L'objectiu d'aquesta tesina però, no és estudiar el fenomen de la violència en si mateix, sinó més específic: l'exclusió escolar cap a les diferències personals i, més concretament, cap a aquells adolescents que presenten Necessitats Educatives Específiques (NEE) ja que com hem vist, són un col·lectiu de risc.

6. El context escolar: factor implicat en la violència entre iguals

L'escola és un microsistema de la societat amb un potencial favorable pel desenvolupament d'un context no només d'aprenentatge, sinó també de convivència (Yubero, Larrañaga i Blanco, 2007). No obstant, i com ja s'ha comentat en apartats anteriors, l'escola també és un context en què es desenvolupen relacions de violència ja sigui aquesta directa o indirecta cap als propis companys o companyes, professors o materials escolars.

En relació a això, Garaigordobil i Oñederra (2010) exposen que els currículums escolars posen poc èmfasis en l'individu i en el rendiment no acadèmic sobrevalorant els aspectes competitiu, augmentant considerablement el nombre d'intercanvis violents i disruptius. A més afegixen, les exigències acadèmiques que se li plantegen poden afavorir sistemes de relacions basades en la competició, els aprenentatges repetitius i l'èxit en els exàmens, oblidant la cooperació, la reflexió o les inquietuds individuals.

Seguint amb aquesta idea, Díaz- Aguado (2006), explica que el rebuig dels companys a l'escola no només priva a l'individu d'experiències necessàries per al seu desenvolupament sinó que a més, l'exposa a interaccions que contribueixen a l'establiment de conductes i percepcions negativament distorsionades. El nen aïllat és aquell que és ignorat pels seus companys i passa desapercbut. El principal risc és doncs, la privació socioemocional i la falta d'oportunitats per establir relacions d'amistat. La majoria de nens aïllats sol ser conscient de la seva situació (es perceben sense amics), generant alts nivells d'estrès i una accentuada tendència a infravalorar la seva competència social.

Un aspecte molt en concordança amb aquest treball és el que Harris i Petrie (2006) exposen en tant que situen els nens i nenes amb necessitats especials com un col·lectiu de risc per ser víctima de maltractament entre iguals. Això és així perquè en molts casos aquestes persones tenen dificultats en la seva adaptació social i emocional, en ocasions amb dificultats per fer amics amb relacions deficientes entre els alumnes del seu grup-classe. També destaquen que no tot assetjament és evident; a vegades aquesta violència escolar és quelcom subtil i, com ja hem avançat, pot no ser percebuda pels adults.

Yubero et al., (2007), corroboren el que exposen Harris i Petrie, i expliquen que tenen més risc de patir un assetjament escolar aquells alumnes que estan en desavantatge acadèmic i aquells que tenen Necessitats Educatives Especials.

En les seves investigacions, Petrus exposa que més del 30% dels nens i adolescents espanyols confessa sentir-se, directa o indirectament, víctima de la violència en l'àmbit escolar (citada a Yubero et. al, 2007).

7. Mètode

7.1 Descripció de la mostra

En aquesta investigació han participat 402 alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (E.S.O) i de Cicle Formatiu de Grau Mig de Tècnic en Gestió Administrativa de l'Institut La Vall del Tenes de Santa Eulàlia de Ronçana, Vallès Oriental (Barcelona).

Aquest institut és un centre públic de titularitat municipal (Mancomunitat Intermunicipal de La Vall del Tenes) que ofereix ensenyaments de Secundària (E.S.O) i Post-obligatoris (Batxillerats i Cicle de Formació de Grau Mig de Tècnic en Gestió Administrativa). Tot i que és un institut que des dels seus orígens s'ha definit com a català és un centre obert a l'aprenentatge de la llengua castellana i de les llengües estrangeres, fonamentant-se en els intercanvis amb escoles d'altres països, i que participa en projectes i programes a nivell europeu. La classe socioeconòmica a la qual pertanyen les famílies dels alumnes participants d'aquesta tesina és mitja o mitja-baixa.

A la Taula 3 es mostra la manera en què s'organitzen els grups-classe participants d'aquest treball.

Classe	1r E.S.O				2n E.S.O				3r E.S.O			4rt E.S.O				CFFM Administració		TOTAL
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	A	B	C	D	1r	2n	
Nois	12	13	11	12	17	16	18	13	14	16	13	10	12	7	7	5	7	203
Noies	12	11	13	12	9	11	8	13	13	12	18	12	8	12	12	16	7	199
Total	24	24	24	24	26	27	26	26	27	28	31	22	20	19	19	21	14	402

Taula 3. *Distribució per grups-classe de la mostra*

Per tant, del total de participants el 50,5% són nois i el 49,5% restant són noies. Les edats estan compreses entre els 12 i els 20 anys.

A la Taula 4, es pot apreciar que hi ha més alumnes en els cursos de 1r i 2n d'E.S.O essent el Cicle Formatiu de Grau Mig el curs en què menys alumnes matriculats hi ha (explicable si tenim en compte que és una ensenyança post-obligatòria). A més, també podem evidenciar que en curs de 2n d'E.S.O hi ha més nois que noies mentre que a 4rt d'E.S.O i CFGM trobem la situació contrària; hi ha més noies que nois.

	1r E.S.O	2n E.S.O	3r E.S.O	4rt E.S.O	CFGM	TOTAL
Nois	48	64	43	36	12	203
Noies	48	41	43	44	23	199
TOTAL	96	105	86	80	35	402

Taula 4. *Anàlisi per cursos escolars*

Dels 402 alumnes participants en aquest treball 3 alumnes són d'incorporació tardana al sistema escolar (immigrants). Val a dir, que es consideren alumnes d'incorporació tardana aquells que s'incorporen al sistema educatiu de Catalunya i, per desconeixement de les dues llengües oficials i/o per una insuficient escolarització prèvia, tenen greus dificultats per seguir amb normalitat els estudis d'Educació Secundària Obligatòria (E.S.O). A més, també és important destacar que a l'Institut la Vall del Tenes hi ha 4 alumnes que viuen en entorns familiars desestructurats. En aquets entorns se solen produir situacions familiars de conflicte i violència entre pares-fills i/o entre els pares amb la intervenció dels serveis socials. El fet que aquests adolescents convisquin en entorns tant desestructurats i sense un modelatge de

situacions socials adequades, generen en molts casos que aquests alumnes tinguis problemes per a socialitzar-se en el context escolar essent marginats o aïllats.

En referència a l'objectiu d'aquesta tesina, és important destacar que dels 402 alumnes n'hi ha 17 que requereixen de Necessitats Educatives Especials (NEE).

7.2 Instruments

Per tal de poder portar a terme aquesta investigació s'han utilitzat el *Cuestionario Sociométrico para Preadolescentes (C.S.P)* i el *Cuestionario Sociométrico para Adolescentes (C.S.A)* ideats per Díaz-Aguado l'any 2006 (veure *Annexes*). Aquests instruments permeten detectar, en molt poc temps i amb gran validesa, les relacions entre companys. D'aquesta manera s'obté informació tant del nivell d'integració de cada alumne com dels contextos en els quals es desenvolupa. També s'obté informació de les oportunitats que cada alumne té per tal d'establir relacions d'amistat dins del grup-classe. Es va decidir administrar aquests qüestionaris en llengua castellana per fer-lo extensiu a tots els alumnes i que no tinguessin dificultats en la seva comprensió ja que hi ha alumnes estrangers (immigrants).

Val a dir que, per tal de personalitzar aquests qüestionaris a l'objectiu d'aquesta tesina, es va decidir introduir als qüestionaris dos preguntes per tal d'estudiar-ne la presencia del recolzament entre iguals. Concretament, es volia avaluar el grau de sensibilitat i l'ajuda o suport davant les possibles dificultats que tenen els alumnes amb necessitats educatives especials en el seu dia a dia a l'escola ja fos de tipus acadèmic o social. Les preguntes incloses en el C.S.P i C.S.A són les següents:

- “¿Quiénes son los tres chicos o chicas a los que ayudas más en las tareas de clase y/o fuera de clase? ¿Por qué te gusta ayudar a éstas personas y no a otras?”
- “Este curso, ¿a quién o quiénes has animado a estar contigo durante los patios, actividades de clase y/o extraescolares? ¿Por qué has animado a éstas personas y no a otras?”

Aquests qüestionaris s'han elaborat a partir de les tècniques sociomètriques de nominació i d'associació d'atributs. És a dir, es demana als alumnes d'un grup-classe que anomeni a tres nois o noies amb els quals els hi agrada o no jugar o estar en el seu temps lliure a més d'explicar-ne el motiu. A més, es pregunta als alumnes que indiquin quin alumne/a destaca per exemple, “per no tenir amics”. D'aquesta manera se n'obtenen atributs de tipus positiu i negatiu pels quals els alumnes “nominats” destaquen i que poden explicar-ne el seu nivell d'integració dins del grup-classe.

Segons Díaz-Aguado (2006), es poden destacar dos criteris generals: el primer, *ser rebutjat per un nombre important de companys*, en que es considera que un alumne és rebutjat quan obté un nombre de rebuigs superior a la tercera part dels companys que contesten el qüestionari. El segon criteri és *l'aïllament o total absència d'eleccions*, que reflexa falta d'oportunitats per establir relacions d'amistat en el grup avaluat.

A més, s'han portat a terme *entrevistes no estructurades* amb la direcció i la psicopedagoga de l'Institut La Vall del Tenes. En aquestes entrevistes, s'ha pogut obtenir la informació referent a la quantitat d'alumnes amb necessitats educatives especials així com els seus perfils personals i les adaptacions que se'ls hi ha hagut de fer ja sigui en moments puntuals o permanents.

L'atenció cap als alumnes que presenten Necessitats Educatives Especials es regeix pel principi general de l'educació inclusiva. És a dir, els alumnes amb necessitats educatives especials d'aquest centre escolar reben atenció a l'entorn escolar ordinari (sempre i quan la idiosincràsia de cada cas ho permeti) proporcionant-los el suport necessari i adaptacions necessàries a l'aula per a que puguin participar dels aprenentatges i activitats escolars.

7.3 Procediment

En aquesta investigació s'ha utilitzat un mostreig intencional no aleatori dels alumnes participants als quals se'ls hi ha garantit la confidencialitat de les seves respostes. Aquesta investigació es basa en un estudi del grau d'inclusió social a l'aula de 17 casos amb *necessitats educatives especials* per diverses causes d'un mateix centre escolar.

El primer pas per a poder portar a terme aquesta investigació va ser contactar amb l'Institut La Vall del Tenes per tal de plantejar l'objectiu d'aquest treball. Així, va ser necessari tenir constància del nombre d'alumnes que presentaven necessitats educatives especials a més de conèixer, a grans trets, la idiosincràsia tant personal com familiar de cada un d'aquests alumnes. Una vegada acceptat el compromís per ambdues parts, vam acordar administrar els qüestionaris explicats anteriorment als quatre cursos d'E.S.O i dos cursos de CFGM.

Val a dir que el *Cuestionario Sociométrico para Preadolescentes* (C.S.P) és aplicable a nois i noies d'entre 11 i 13 anys motiu pel qual es va administrar exclusivament a les 4 classes del 1r curs de la E.S.O. Per altra banda, el *Cuestionario Sociométrico para Adolescentes* (C.S.A), el qual és aplicable a adolescents d'entre 14 a

18 anys, va ser administrat a la resta de cursos participants d'aquesta investigació. A més, es va garantir l'anonimat i la confidencialitat de les respostes a cada un dels alumnes participants.

És important tenir en compte que per tal de garantir la confidencialitat de les dades s'ha assignat a cada alumne del grup-classe un número de manera aleatòria.

L'administració dels qüestionaris ha permès obtenir dos tipus de gràfics: els sociogrames i els diagrames de barres.

Els sociogrames de fletxes permeten conèixer les eleccions positives que rep un alumne/a d'un altre company/a representats a través de les fletxes. Cal dir que aquestes fletxes poden ser unidireccionals o bidireccionals, és a dir, un alumne pot escollir i ser escollit per aquell mateix alumne (elecció bidireccional) o fer una elecció que no és recíproca (elecció unidireccional). Per tal d'ajudar en la comprensió dels sociogrames s'utilitza l'ús del color verd quan les eleccions són bidireccionals i del color negre quan les eleccions són unidireccionals. Així mateix, es destaca en blau a aquells alumnes que presenten necessitats educatives especials i que són els alumnes avaluats.

A més s'han elaborat dos tipus de diagrama de barres. Els que permeten conèixer les vegades que un alumne/a ha estat escollit de manera negativa pels seus companys com aquell amb qui no treballarien ni passarien el seu temps lliure. A més, també s'ha elaborat un digrama de barres que permet apreciar si hi ha presència o absència de recolzament entre iguals dins del mateix grup-classe.

Per tant, amb l'administració d'aquests qüestionaris s'ha pogut obtenir informació quantitativa en quan a la presència i grau de rebuig a que està sotmès un/a

alumne/a així com informació qualitativa pel què fa als motius, les característiques personals, contextos, etc., que permeten explicar, en part, la causa d'aquest rebuig.

8. Resultats

Com s'ha comentat en apartats anteriors, gràcies a l'ús de les tècniques sociomètriques s'han obtingut resultats que permeten conèixer el nivell d'inclusió dels alumnes amb NEE dins del seu grup-classe. Val a dir, que s'ha considerat a aquells alumnes que reben una elecció d'un company/a com a "no risc" ja que s'entén que aquest alumne/a rep un recolzament en forma de suport o ajuda d'un igual.

A més, caldrà tenir en compte que d'ara en endavant es parlarà de rebuig indirecte, quan ens trobem davant d'alumnes aïllats o marginats, i de rebuig directe. La marginació fa referència a aquelles situacions en què un alumne/a realitza eleccions però no en rep mentre que l'aïllament és quan no es fan ni es reben eleccions per cap company/a. El rebuig directe serà doncs aquelles situacions en què s'obtenen moltes eleccions negatives (de rebuig) dels propis companys/es de classe.

Per tant, amb l'administració dels qüestionaris CSP i CSA s'han pogut establir les relacions interpersonals, existents o no, entre els alumnes amb i sense NEE d'una mateixa classe en els contextos acadèmics i lúdics.

Com ja s'ha comentat en apartats anteriors dels alumnes avaluats n'hi ha 10 que presenten necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat i 7 alumnes per un trastorn greu de conducta.

8.1 Discapacitat

A l'Institut la Vall del Tenes hi ha 10 alumnes que presenten NEE derivades de la presència d'una discapacitat ja sigui física, sensorial o intel·lectual.

Tenint en compte aquesta classificació podem dir que:

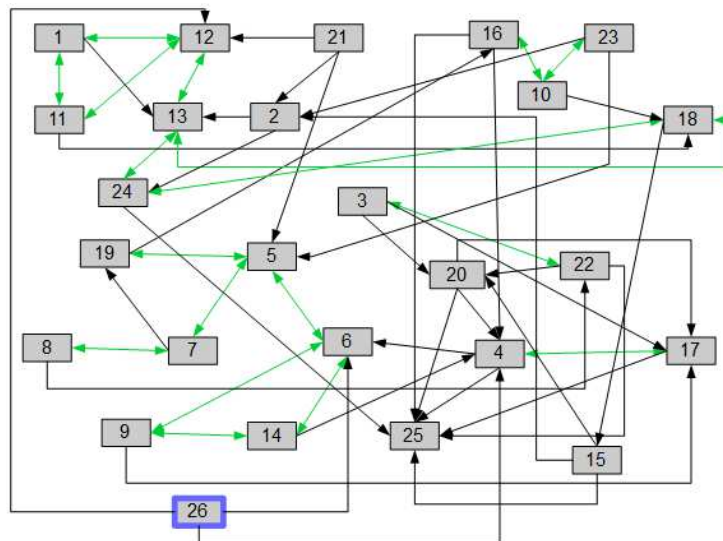
- Hi ha 2 alumnes amb discapacitat física: Distròfia muscular de Duchenne i Paraparèsia Espàstica.
- Hi ha 2 alumnes amb discapacitat sensorial: Deficiència Auditiva.
- Hi ha 6 alumnes amb discapacitat intel·lectual: Autisme (2 alumnes), Síndrome d'Asperger (2 alumnes), Retard Mental i Dificultats cognitives.

A continuació s'estudien les relacions que es donen entre aquests alumnes i el seu grup-classe per tal d'estudiar-ne el nivell d'inclusió.

8.1.1 Discapacitat física

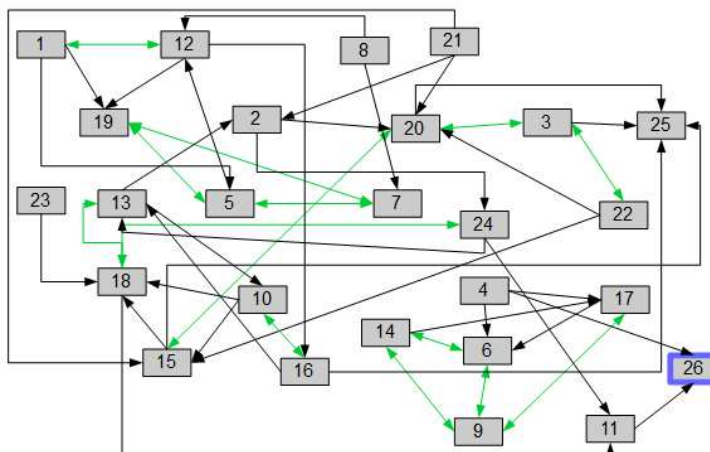
L'alumna 26 de la classe de 2n d'E.S.O A té un diagnòstic de Distròfia Muscular de Duchenne amb baixes capacitats cognitives. Es tracta d'un trastorn hereditari que comporta una debilitat muscular que es produeix progressivament i que per tant, necessita d'adaptacions en el context escolar.

Si analitzem el Sociograma 1, observarem com aquesta alumna és marginada del seu grup-classe en el context acadèmic. Això és així perquè l'alumna 26 realitza eleccions cap als seus companys/es però no en rep cap.



Sociograma 1. Eleccions en el context acadèmic de 2n E.S.O A

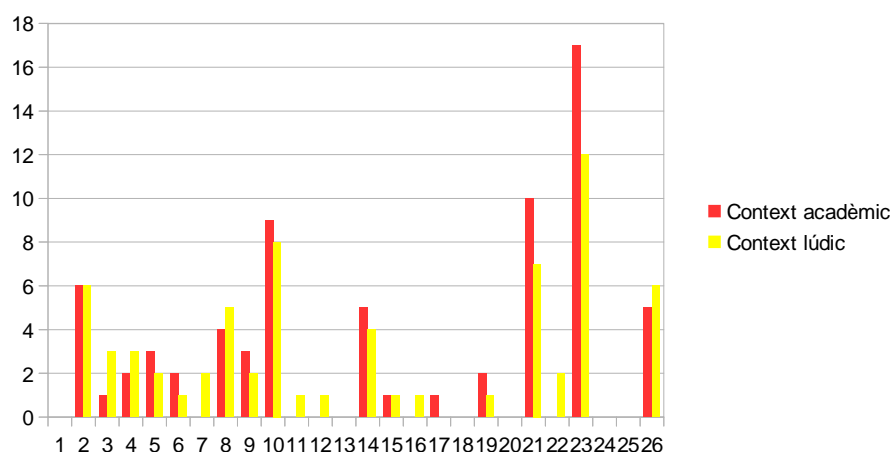
No obstant, si analitzem el context lúdic observem que en aquest cas l'alumna 26 és escollida per dos dels seus companys/es per passar el temps d'oci amb ell (patis o temps lliure) però no escull a ningú.



Sociograma 2. Eleccions en el context lúdic de 2n E.S.O A

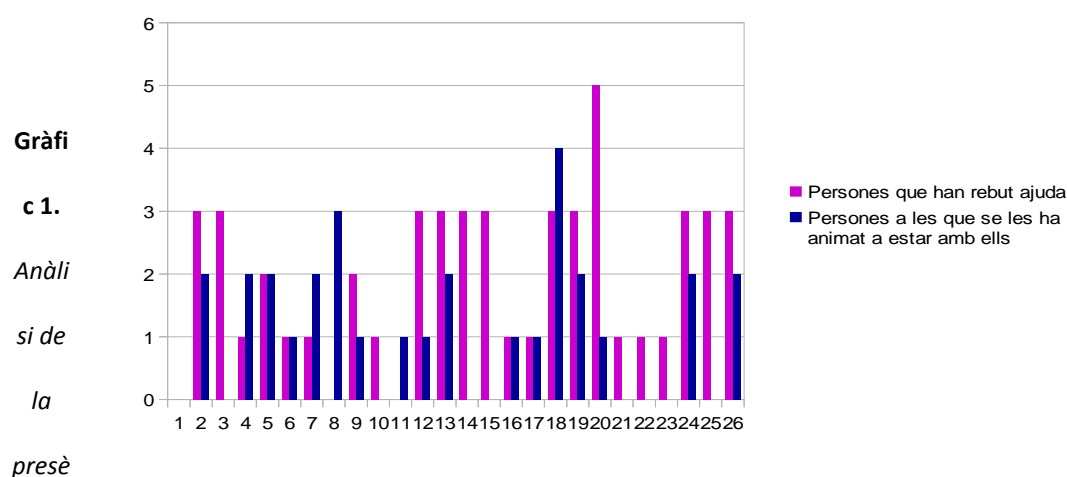
Possiblement, la causa del rebuig indirecte per part dels companys/es de classe cap a l'alumna 26 es deu a la presència de dificultats cognitives. Segons la informació obtinguda a través del C.S.A administrat els companys/es valoren la intel·ligència com un aspecte a tenir en compte per a escollir o no a algú per a treballar-hi conjuntament. La presència de la discapacitat física però, no sembla ser un tret personal de rebuig ja que com hem vist l'alumna 26 rep eleccions per a espais d'oci.

Si



analitzem la significació de les eleccions negatives de rebuig en el context acadèmic, observarem que l'alumna 26 no és rebutjada activament. Aquesta afirmació es basa en

què es consideren com a significatives aquelles puntuacions iguals a 8 punts (veure Gràfic 1) i, l'alumna 26 no n'obté tantes d'eleccions.



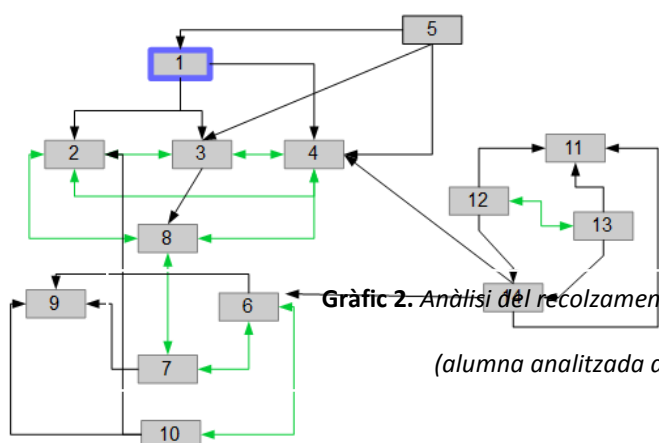
ncia de rebuig en ambdós

contextos cap a l'alumna 26 (alumna analitzada amb NEE)

Acabem de veure com l'alumna 26 és una alumna que per les seves característiques personals és rebutjada de manera indirecta en tasques acadèmiques però que al mateix temps és socialment acceptada. A més a més, gràcies al Gràfic 2, podem afirmar que es tracta d'una alumna que rep suport dels seus companys de classe ja sigui en l'àmbit lúdic o acadèmic. Aquest suport es deu al fet que els companys/es són sensibles a les seves dificultats i perquè consideren que és una alumna agraïda i que s'esforça (informació obtinguda a través de les respostes al C.S.A).

Finalment, i també gràcies a la informació del C.S.A sabem que els companys/es perceben a l'alumna 26 com aquella alumna que té pocs amics, que té problemes per a

comunicar-se i que se sent fracassada. Aquests resultats concorden amb les dades analitzades fins al moment.



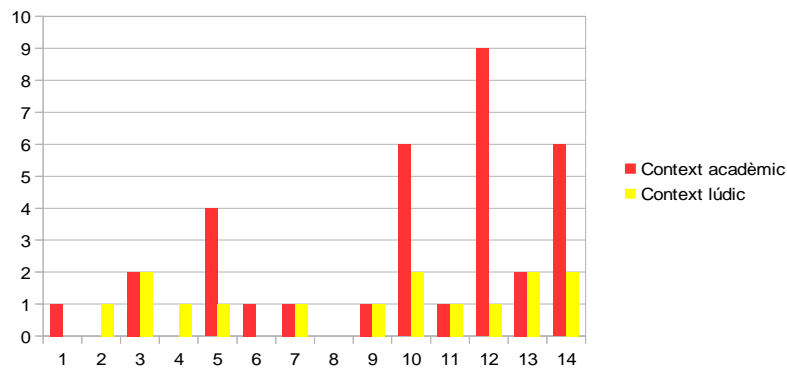
Gràfic 2. Anàlisi del recolzament cap a l'alumna 26
(alumna analitzada amb NEE)

L'altra alumna amb una

discapacitat física és l'alumna 1 de 2n curs de Cicle Formatiu de Grau Mig de Tècnic en Gestió Administrativa la qual està diagnosticada de Paraparèsia Espàstica (se'n desconeix el tipus ja que no hi ha antecedents familiars). Aquesta malaltia es caracteritza per la presència d'una rigidesa i pèrdua progressiva de la mobilitat de les dos extremitats inferiors. Val a dir, que degut a l'estat actual d'aquesta malaltia l'alumne 1 va amb cadira de rodes. A més a més, cal destacar que aquesta alumna va acompanyada d'una vetlladora (persona de suport) la qual l'ajuda en les tasques de classe, a moure's per l'institut i en la seva inclusió al grup-classe.

Com s'observa en els Sociogrames 3 i 4, l'alumna 1 rep eleccions tant en el context acadèmic com lúdic. No obstant, sí que és important destacar que en el context acadèmic rep únicament una elecció a diferència del context lúdic que en rep 4. Tot i així, és una més entre els seus companys/es i podem afirmar que no és rebutjada dins del grup-classe per la presència de característiques personals físiques evidents. No obstant, és potser atribuïble al fet que necessiti més temps per a fer les tasques escolars

de la motriu malaltia), la qual



(derivat

lentitud

de la

de la

la raó per

els propis

companys/es no l'escullen com a primera opció per a treballar.

Gràcies al qüestionari C.S.A, sabem que en aquest grup-classe es valora la cooperació i

l'ajuda mútua així com la

simpatia com a trets per escollir

o no a algú per passar el temps

lliure o acadèmic.

El Gràfic 3 recolza les afirmacions

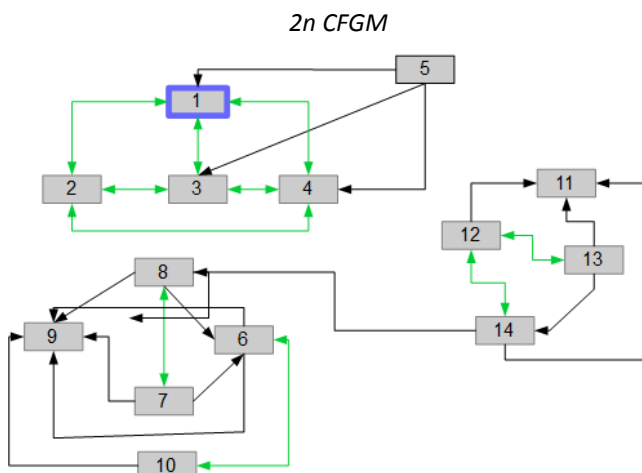
fetes fins al moment ja que

l'alumna 1 no rep eleccions

negatives significatives de

rebuig, les quals són

Sociograma 3. Eleccions en el context acadèmic de



Sociograma 4. Eleccions en el context lúdic de

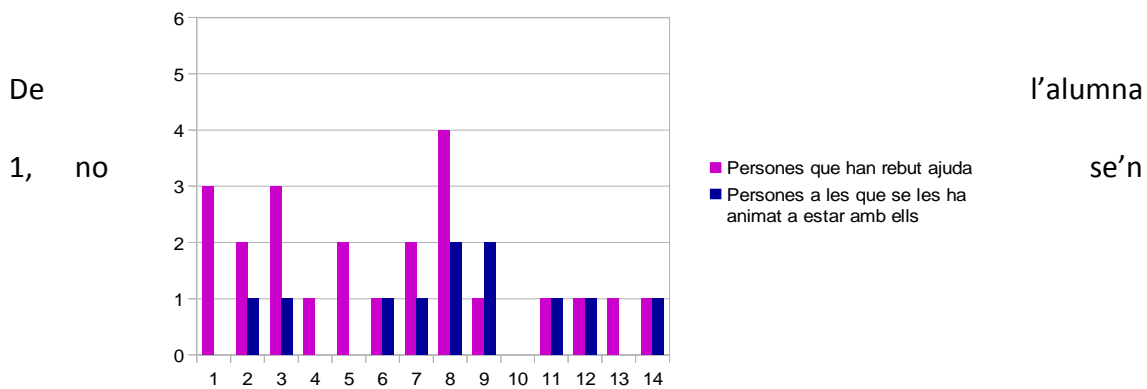
2n CFGM

significatives a partir de 5 punts. Per tant, es confirma que és una alumna ben integrada.

La sensibilitat dels companys/es de classe cap a aquells que necessiten ajuda i el repte que suposa per a ells fer-ho són altres motius pels quals l'alumna 1 és una de les que més ajuda ha rebut dels seus companys/es (veure Gràfic 4).

Gràfic 3. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós

contextos cap a l'alumna 1 de 2n de CFGM (alumna analitzada amb NEE)



Gràfic 4. Anàlisi del recolzament cap a l'alumna 1 de 2n CFGM

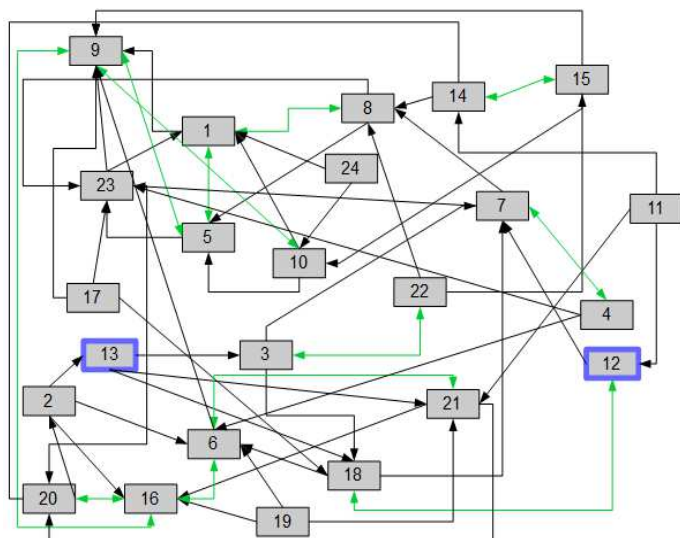
(alumna analitzada amb NEE)

positius ni negatius referits pels propis companys/es.

Davant d'aquests resultats, podem afirmar que la presència d'una discapacitat física no explica el rebuig (directe o indirecte) cap a les persones amb necessitats educatives especials d'aquest centre. És a dir, les dos alumnes que tenen problemes motrius derivats d'una malaltia física, no són rebutjades per la malaltia en sí; sembla ser que en el rebuig estan implicats aspectes que tenen a veure més amb la presència de dificultats cognitives que no pas físiques.

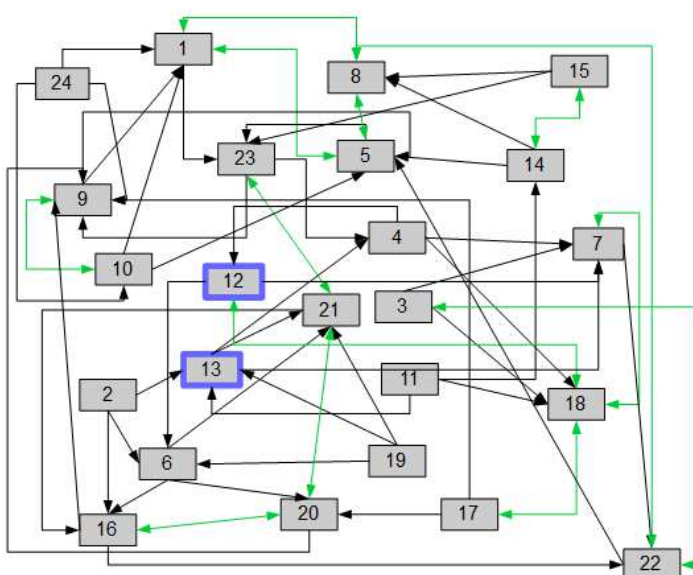
8.1.2 Discapacitat sensorial

A l'Institut la Vall del Tenes hi ha dos alumnes amb una discapacitat sensorial; concretament, amb una deficiència auditiva. Aquesta discapacitat sensorial es caracteritza per una alteració o disfunció quantitativa en una correcta percepció auditiva. Aquestes dos alumnes van juntes a la classe de 1r d'E.S.O D i porten "audiòfons". Els resultats que se n'extreuen de l'anàlisi sociomètric tant en el context acadèmic com lúdic concorden amb les dades obtingudes fins al moment ja que suposen una confirmació al que s'ha anat dient fins al moment; no es rebutja les alteracions físiques ni sensorials (mala audició).



Sociograma 5. Eleccions en el context acadèmic

de 1r E.S.O D



Sociograma 6. Eleccions en el context lúdic de 1r E.S.O D

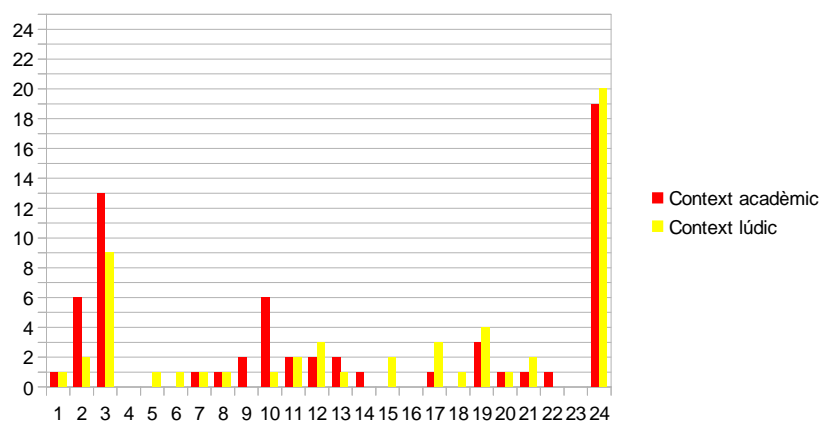
Si observem els Sociogrames 5 i 6, els quals fan referència als contextos acadèmic i lúdic respectivament, podem apreciar que les alumnes 12 i 13 reben eleccions en ambdós contextos dels seus companys i companyes de classe.

Per tant, es considera que aquestes alumnes estan ben incloses dins del seu grup-classe.

A través de les explicacions recollides en els qüestionaris C.S.P, es constata a més, que són apreciades dins del grup ja que són considerades

bones companyes, divertides i que treballen en grup.

En el Gràfic 5, s'evidencia que les alumnes 12 i 13 no són rebutjades de manera activa pels seus companys/es ja que no obtenen puntuacions estadísticament significatives (a partir de 8 punts).

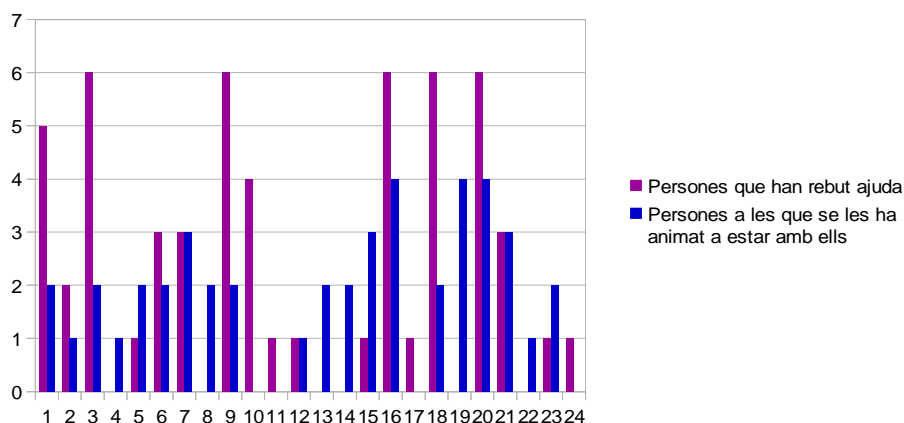


Gràfic 5. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós

contextos cap a les alumnes 12 i 13 de 1r d'E.S.O D (alumnes analitzades amb NEE)

Pel que fa al recolzament rebut pels propis companys/es de classe s'observa al Gràfic 6 que ambdós alumnes han rebut ajuda i/o suport. No obstant, l'alumna 12 n'ha rebut sensiblement menys que l'alumna 13. Els companys asseguren en les seves respostes al C.S.P que les ajuden perquè els hi costa o perquè els hi agrada fer-ho.

Els companys d'aquestes alumnes no refereixen en el C.S.P atributs personals destacable ni positius ni negatius d'aquestes alumnes amb NEE.



Gràfic 6. Anàlisi del recolzament cap a les alumnes 12 i 13 de 1r d'E.S.O D

(alumnes analitzades amb NEE)

Com ja havíem avançat anteriorment, la presència de la discapacitat sensorial no és tampoc un tret personal característic sensible a ser rebutjat pels alumnes. Es considera així perquè les alumnes avaluades estan ben incloses en el seu grup-classe tant per a tasques acadèmiques com per a passar el temps d'oci i, a més, reben recolzament dels seus companys/es.

8.1.3 Discapacitat intel·lectual

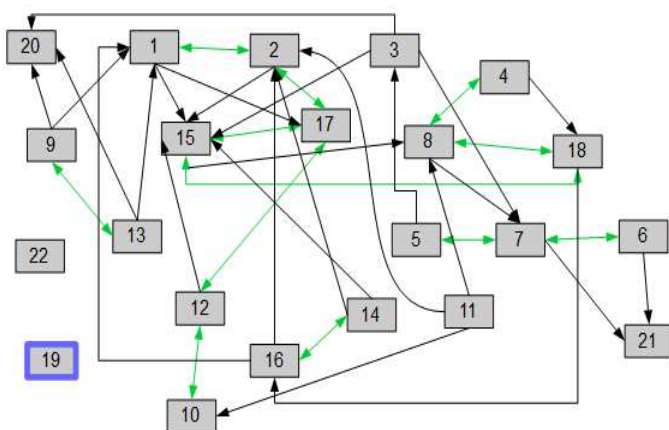
La discapacitat intel·lectual fa referència a aquelles persones que tenen un quocient intel·lectual per sota la mitjana (100 punts) i que a més, presenten dèficits significatius en el funcionament adaptatiu.

Com ja s'ha avançat en un apartat anterior a aquest, hi ha sis alumnes que presenten algun tipus de discapacitat intel·lectual. Tot seguit n'avaluarem la seva inclusió dins del propi grup-classe.

L'alumne 19 de la classe de 4rt d'E.S.O A és un adolescent diagnosticat d'Autisme amb conductes agressives. Es tracta d'un trastorn del desenvolupament que cursa amb greus alteracions en les àrees del llenguatge, comunicació i convivència

social. I és per tant, interessant avaluar-ne el seu nivell d'inclusió.

En el Sociograma 7 observem que l'alumne 19 no rep eleccions dels seus companys/es per a treballar i



Sociograma 7. Eleccions en el context acadèmic de 4rt

per tant, és rebutjat de manera indirecte (aïllat).

No obstant, en el context lúdic rep una elecció per a passar el temps lliure (veure Sociograma 8).

Aquesta situació es basa en el fet

que, com veurem a continuació,

l'alumne 19 és assenyalat

significativament com un alumne que no treballa ni s'esforça en tasques acadèmiques; situació que no és incompatible amb ser escollit per a passar temps d'oci (informació obtinguda a través de les respostes obtingudes de l'administració del C.S.A).

Respecte al que s'acaba d'afirmar, si observem el Gràfic 7, podem apreciar que l'alumne 19 obté puntuacions superiors a 7 punts i, com ja s'ha avançat, podem

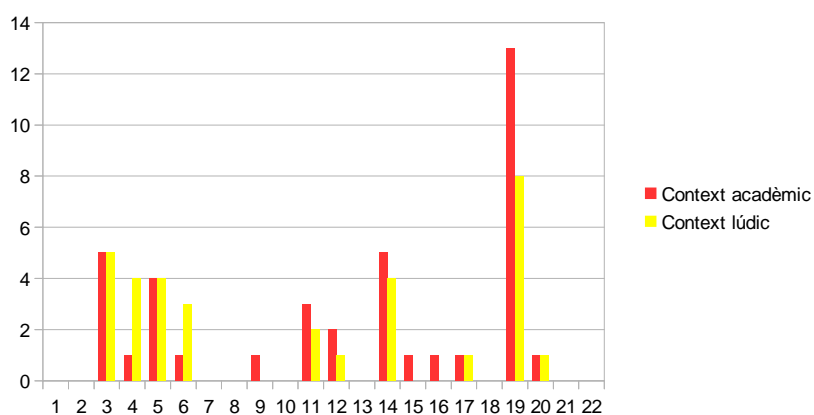
concloure

que és

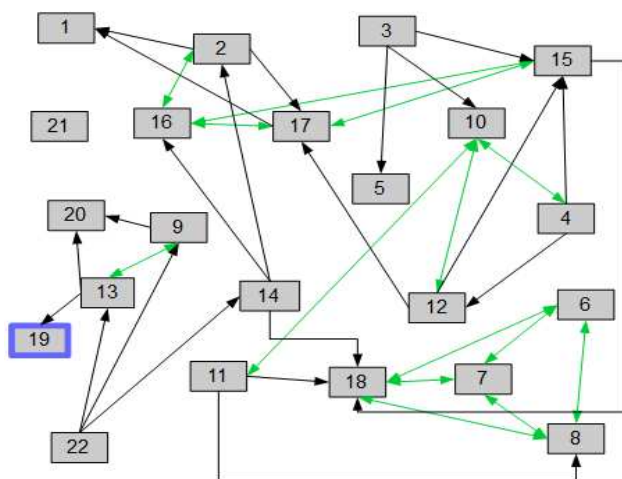
un

alumne

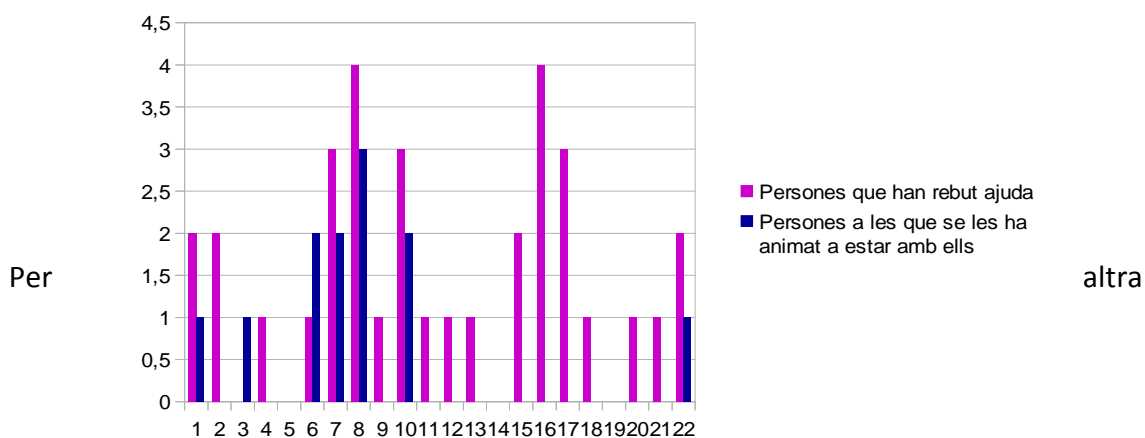
rebutjat



activament en ambdós contextos estudiats.



Sociograma 8. Eleccions en el context lúdic de 4rt E.S.O A



Gràfic 8. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 19 de 4rt d'E.S.O A

banda, si

(alumne analitzat amb NEE)

analitzem el

recolzament

rebut pels propis companys (Gràfic 8), observarem que l'alumne 19 no rep ajuda dels seus iguals.

Gràfic 7. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós

Aquesta

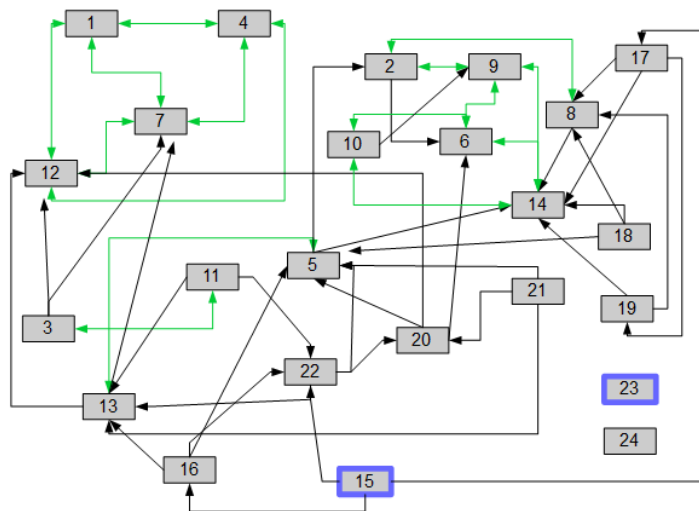
situació

contextos cap a l'alumne 19 de 4rt d'E.S.O A (alumne analitzat amb NEE)

pot

estar

relacionada amb el fet que els companys/es perceben a l'alumne 19 com aquell que té



pocs amics, es porta malament amb els companys, és agressiu i immadur. Aquesta percepció recollida a la setena pregunta del C.S.A administrat explica en part, el rebuig que pateix aquest

alumne.

Un altre dels alumnes amb un diagnòstic d'Autisme, i per tant amb una adaptació curricular, és l'alumne 15 de 1r d' E.S.O A. També se'n destaquen dificultats de relació, agressivitat i un entorn familiar desestructurat.

En aquest grup-classe a més, hi ha un alumne amb Síndrome d'Asperger; l'alumne 23. El Síndrome d'Asperger és un trastorn que es caracteritza per una bona capacitat intel·lectual, amb interessos restringits i escassos i, amb dificultats socials. Seguidament, analitzarem el nivell d'inclusió d'ambdós alumnes.

El Sociograma 9 mostra com els dos alumnes amb NEE d'aquest grup-classe són rebutjats pels seus companys/es de manera indirecte. En aquest sentit, cal diferenciar que l'alumne 15 és marginat del grup mentre que l'alumne 23 és aïllat (no rep ni fa eleccions per a treballar).

Pel què fa al context lúdic es pot apreciar que ambdós alumnes resulten aïllats ja que cap company/a els escull per a passar amb ells el temps lliure o d'oci (veure Sociograma 10).

Per tant, es fa evident que les característiques personals d'aquests dos alumnes són presents i tenen importància en el desenvolupament de les dinàmiques acadèmiques i lúdiques.

Els criteris recollits a través del qüestionari administrat per no escollir als alumnes 15 i 23, ja sigui per treballar o per passar temps d'oci, han posat de manifest que en aquest grup-classe se'ls rebutja per la falta d'esforç a l'hora de treballar, ser antipàtics i

perquè

són

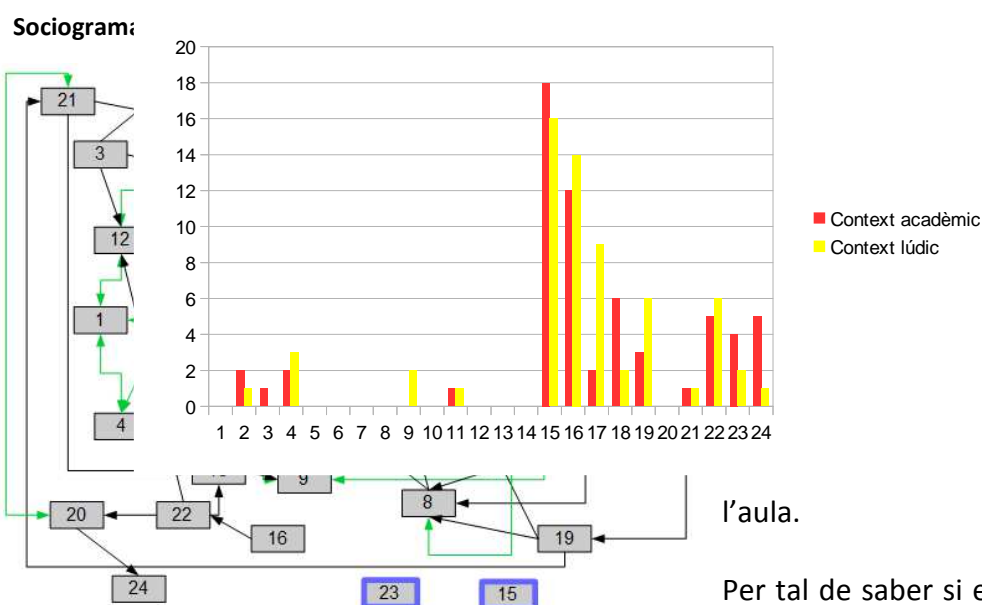
disrupt

ius a

classe

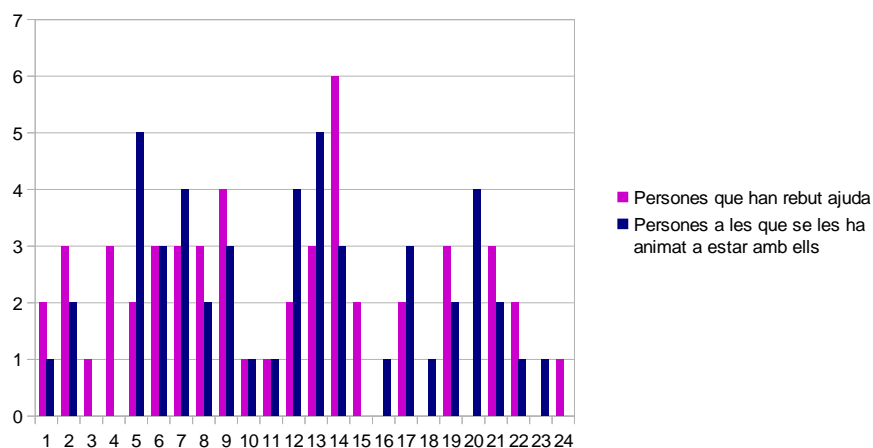
i/o fora

de



Sociograma 10. Eleccions en el context lúdic de 1r E.S.O A

aquests dos alumnes és significatiu o no s'ha elaborat el Gràfic 9. En aquest gràfic s'observa com l'alumne 15 rep eleccions negatives de rebuig significatives ja que obté puntuacions superiors a 8 tant en el context lúdic com acadèmic. En canvi, l'alumne 23 no és rebutjat activament pels seus companys/es d'aula. Aquesta diferència es deu possiblement a que l'alumne 23 no mostra nivells destacables d'agressivitat. Un tret personal que el diferencia de l'alumne 15 el qual destaca per ser agressiu.



Una altra

dada que ens ha aportat el qüestionari C.S.P administrat és el recolzament entre els alumnes de la mateixa classe.

Si observem el Gràfic 10, podrem comprovar que els alumnes amb NEE han rebut suport en algun moment durant el curs. A més a més, és important tenir en compte el motiu pel qual els companys d'aquests declaren ajudar-los (extrets del C.S.P). En

Gràfic 9. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós

contextos cap als alumnes 15 i 23 de 1r d'E.S.O A (alumnes analitzats amb NEE)

especial atenció al fet que en algun dels qüestionaris, els alumnes afirmen ajudar-los perquè “tenen altres característiques” aspecte que va en consonància amb aquest estudi.

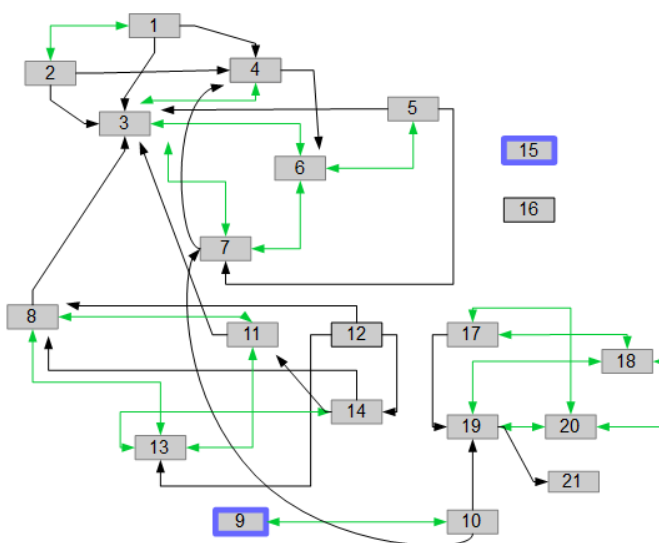
Finalment, si tenim en compte la informació obtinguda a partir de la pregunta 7 del qüestionari C.S.P, cal posar en evidència que l'alumne 15 és percebut com aquell que té problemes per a comunicar-se, que no té amics i que està sol als patis mentre que l'alumne 23 destaca per comportar-se malament amb els professors.

Gràfic 10. Anàlisi del recolzament cap als alumnes 15 i 23 de 1r d'E.S.O A (alumnes analitzats amb NEE)

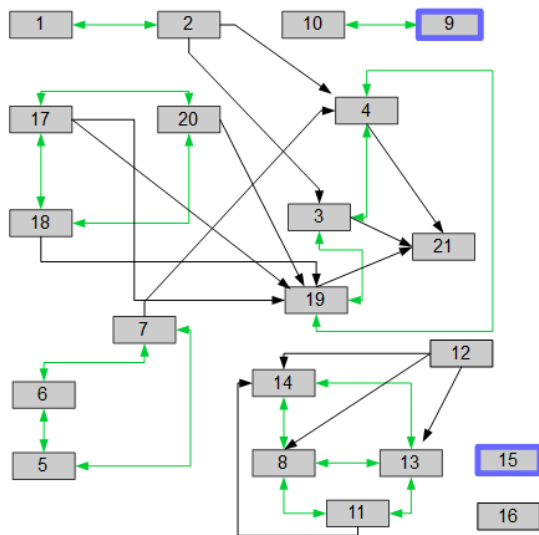
23 destaca per comportar-se malament amb els professors.

Al grup-classe de 1r de Cicle Formatiu de Grau Mig de Tècnic en Gestió Administrativa hi trobem l'altre dels alumnes amb Síndrome d'Asperger (alumne 9) el qual té a més, conductes agressives. També hi ha una alumna amb un diagnòstic de Retard Mental (alumna 15).

Com s'observa en el Sociograma 11, l'alumna 15 no fa ni rep eleccions per a treballar per tant, està aïllada dins del seu grup-classe. Per altra banda, l'alumne 9 té una elecció recíproca d'un dels companys d'aula.



Sociograma 11. Eleccions en el context acadèmic de 1r CFGM



Sociograma 12. Eleccions en el context lúdic de

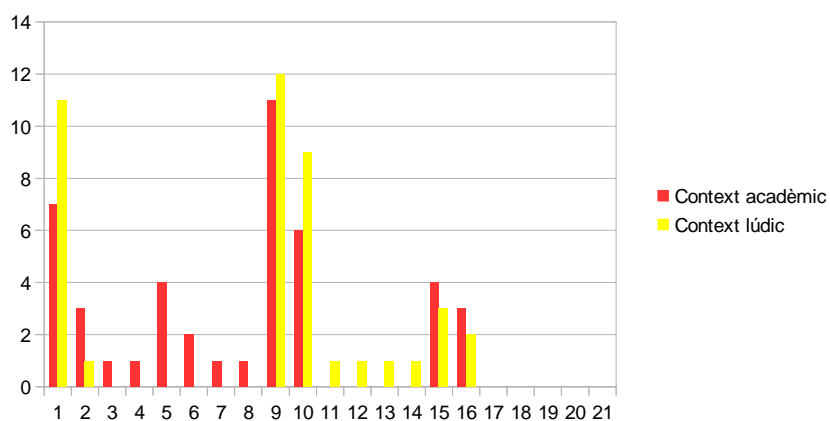
1r CFGM

La mateixa casuística es dona en el context lúdic, el qual s'analitza en el Sociograma 12.

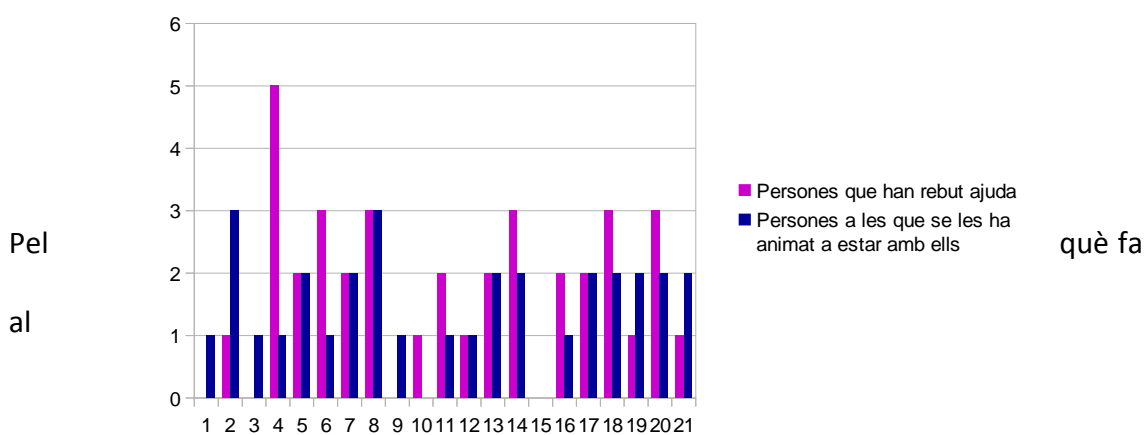
Les raons recollides a través del C.S.A per les quals no se'ls escull són perquè no hi ha relació d'amistat, s'aparten del grup de manera voluntària o perquè no són divertits.

Ja hem observat que hi ha rebutjament per manca d'eleccions de l'alumna 15 ara però, volem analitzar si hi ha presència de rebutjament directe, és a dir, es pretén estudiar si hi ha eleccions negatives de rebutjament significatives que, en aquest cas, seran les que siguin de 7 punts.

De l'anàlisi se'n destaca que l'alumna 15 no rep eleccions negatives significatives a



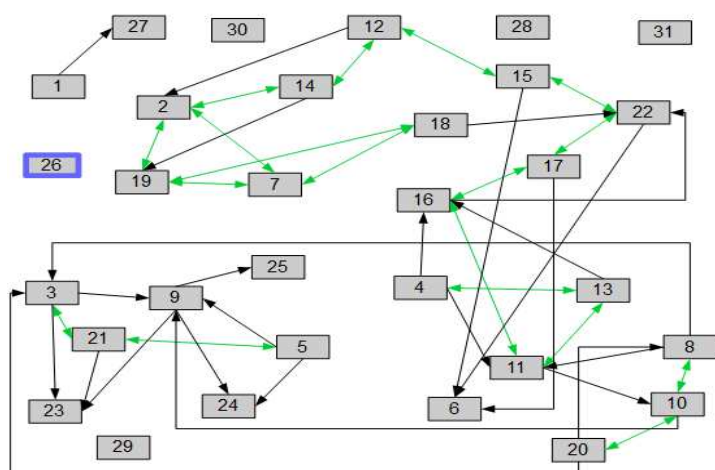
diferència de l'alumne 9 el qual és rebutjat de manera activa en ambdós contextos (veure Gràfic 11).



recolzament entre iguals (veure Gràfic 12), destaca que l'alumna 15 no rep recolzament del seu grup. Això és així perquè cap dels seus companys/es ha afirmat, en les respostes del C.S.A, haver-la ajudat en algun moment o haver intentat que s'integrés en el grup classe.

Gràfic 11. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós

contextos cap als alumnes 9 i 15 de 1r de CFGM (alumnes analitzats amb NEE)



Sociograma 13. Eleccions en el context acadèmic de 3r E.S.O C

En referència als atributs percebuts pels propis companys al C.S.A, destacar que l'alumne 9 és percebut com aquell que té pocs amics, que té problemes per

entendre als altres i és agressiu. De l'alumna 15 no se'n destaquen cap característica ni positiva ni negativa.

Gràfic 12. Anàlisi del recolzament cap als alumnes 9 i 15 de 1r de CFGM

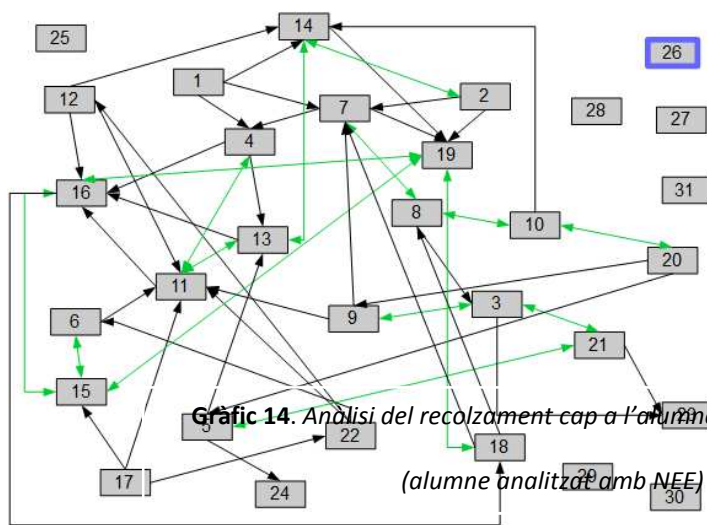
(alumnes analitzats amb NEE)

L'alumne 26 de la classe de 3r d'E.S.O C, és un adolescent amb greus dificultats cognitives, amb poques habilitats socials i que sempre està sol.

Si analitzem els Sociogrames 13 i 14, veurem que es tracta d'un alumne aïllat tant en el context acadèmic com en el lúdic ja que no rep ni fa eleccions cap als seus companys/es d'aula.

Les raons que justifiquen els seus companys/es d'aula al C.S.A administrat per a no escollir-lo són les següents: no treballa ni s'esforça, no es comparteixen interessos o perquè no els hi cau bé.

Acabem de comprovar que l'alumne 26 d'aquest grup-classe és rebutjat de manera indirecte pels seus companys/es. No obstant, es pot afirmar que aquest alumne no és rebutjat de manera activa pels seus companys/es ja que no rep eleccions de rebuig de 10 punts i per tant, se'n descarta el rebuig actiu (veure Gràfic 13).



Gràfic 14. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 23 de 3r d'E.S.O C (alumne analitzat amb NEE)

Seguidament, analitzarem el recolzament rebut pels propis companys/es

Sociograma 14. Eleccions en el context lúdic de 3r E.S.O C

d'aula. Si

observe

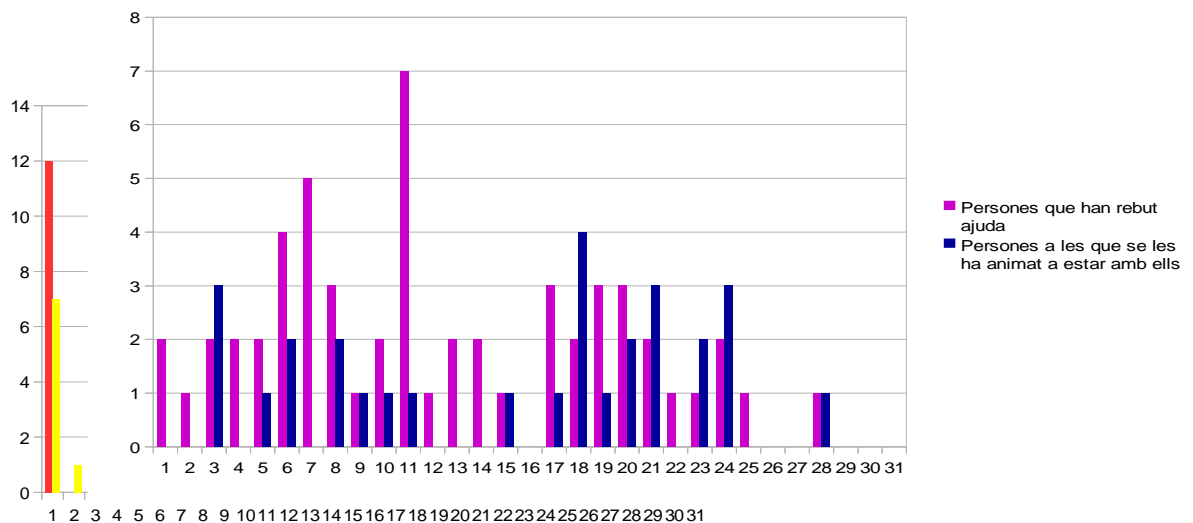
m el

Gràfic

14,

veurem

que



Gràfic 13. Anàlisi de la presència de rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 26 de 3r d'E.S.O C (alumne analitzat amb NEE)

l'alumne 26 no ha rebut suport ni ajuda dels seus companys/es; un fet prou destacable si tenim en compte que els seus companys afirmen ajudar a aquells alumnes que tenen dificultats i que els hi agrada fer-ho en les seves respostes a les preguntes 5 i 6 del qüestionari C.S.A.

A més, és important tenir en ressaltar que a partir de la setena pregunta del qüestionari C.S.A sabem que l'alumne 26 és percebut com aquell que té pocs amics i estar sol als patis. Estem per tant, davant d'un alumne que degut a les seves característiques personals és aïllat del seu grup-classe i no està integrat dins del seu grup-classe.

En resum, i tenint en compte l'anàlisi dels alumnes amb una discapacitat intel·lectual, podem afirmar que aquest col·lectiu es veu més rebutjat. No obstant, s'han observat diferències en quan a la tipologia de trastorn o malaltia que pateixen els alumnes.

Per tant, podem dir que:

- Els dos alumnes amb Autisme són rebutjats activament pels seus companys.
- Un dels alumnes amb Síndrome d'Asperger passa inadvertit/aïllat dins del seu grup-classe (rebuig indirecte), mentre que l'altre alumne és rebutjat activament.
- L'alumna amb Retard Mental és aïllada ja que no rep eleccions ni positives ni negatives (rebuig indirecte).

- L'alumne amb dificultats cognitives és aïllat perquè no rep suport ni eleccions positives ni negatives (rebuig indirecte).

Gràcies a l'anàlisi de les interaccions entre aquest col·lectiu i els seus companys, hem pogut evidenciar que el rebuig directe es deu a raons d'agressivitat. És a dir, els tres alumnes que han aparegut com a rebutjats activament pels seus propis companys es caracteritzen per mostrar-se violents, agressius i disruptius dins i fora de l'aula.

8.2 Trastorns del Comportament Pertorbador (T.C)

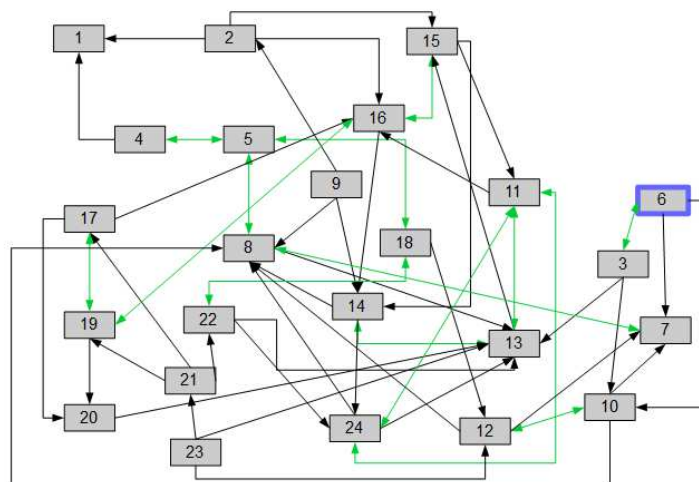
El trastorn del comportament pertorbador o trastorn de conducta fa referència a la presència d'un patró de conducta persistent, repetitiu i inadequat per a l'edat del menor, que es caracteritza per l'incompliment de les normes socials bàsiques de convivència i per la oposició als requeriments de les figures d'autoritat, generant com

a conseqüència un deteriorament de les relacions familiars i/o socials (Díaz-Sibaja,2005).

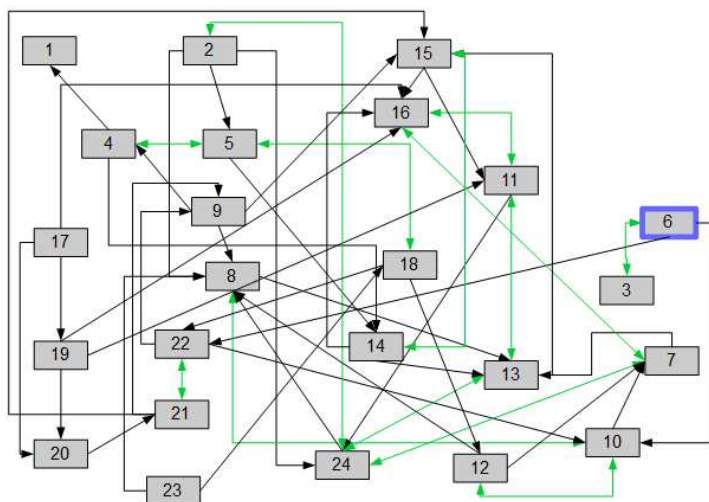
En el resum del seu article Herrero, Verdejo, Caravaca i Escobar, expliquen com “per definició normativa (LOE, 2006), l’alumnat amb trastorns greus de conducta té necessitats educatives especials, i requereix, per tant, de mesures extraordinàries – adaptacions curriculars, ajuts especialitats, etc.-“.

A l’Institut la Vall del Tenes hi ha 7 alumnes amb un diagnòstic de trastorn greu del comportament pertorbador. Tot seguit n’avaluarem les interaccions que es donen entre aquests i els seus companys per tal de poder concloure si són rebutjats o no.

Al grup-classe de 1r E.S.O B hi ha el primer dels adolescents diagnosticats de Trastorn de Conducta. Ens referim a l’alumne 6, el qual té un diagnòstic de trastorn de conducta amb dificultats d’aprenentatge associades.



Si observem els Sociogrames 15 i 16, podrem apreciar que aquest alumne rep una



Sociograma 16. Eleccions en el context lúdic de 1r E.S.O B

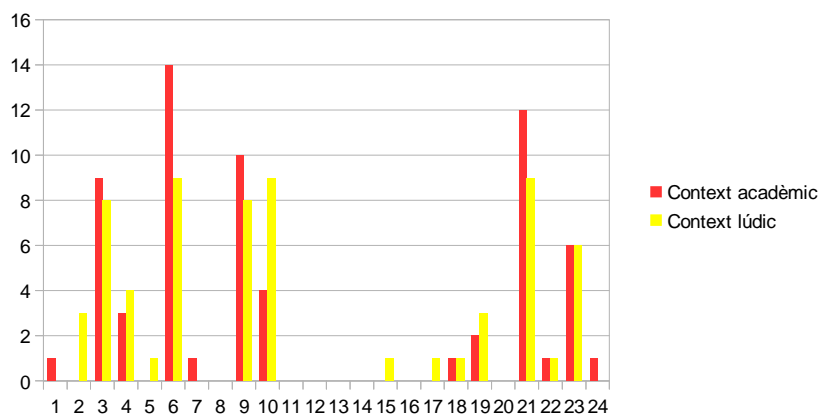
elecció recíproca d'un company tant en el context acadèmic com lúdic i, per tant, podem dir que no estem davant d'un alumne aïllat ni marginat dins del seu grup-classe.

Els motius pels quals aquest company comparteix espais de

treball i d'oci són perquè, segons es recull al C.S.P, considera a l'alumne 6 com a graciós i bon amic.

Al Gràfic 15 on s'estudien les eleccions negatives o rebuig significatives a partir de 8 punts,

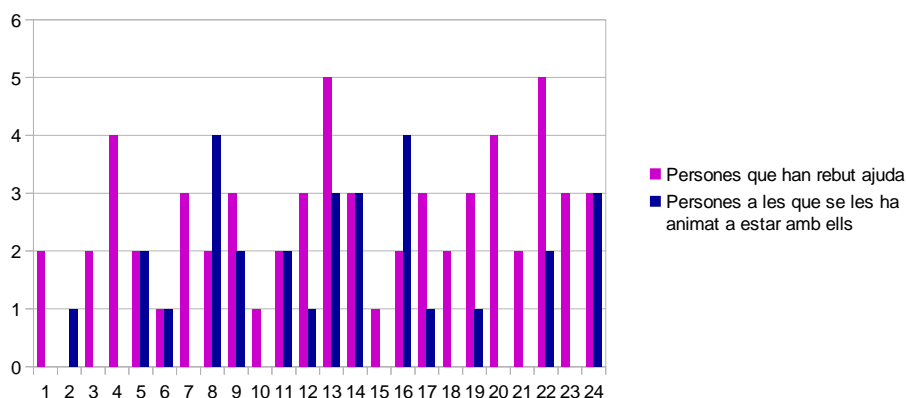
per treballar per temps



observem que l'alumne 6

Sociograma 15. Eleccions en el context acadèmic de 1r E.S.O B

destaca per rebre catorze eleccions negatives com aquell amb qui no treballarien i, 9 eleccions per no passar el temps d'oci amb ell. Per tant, és un alumne que tot i tenir suport d'un company, la resta del seu grup-classe el rebutja de manera directa i activa



(puntuacions significatives).

Ja hem vist que l'alumne 6 és un alumne rebutjat però que tot i així rep una elecció d'un company per treballar i passar el temps d'oci. Aquesta informació concorda amb el Gràfic 16 el qual evidencia que l'alumne 6 ha rebut suport i/o ajuda d'un alumne durant el curs.

Aquest alumne

Gràfic 15. Rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 6 de 1r E.S.O B

(alumne analitzat amb NEE)

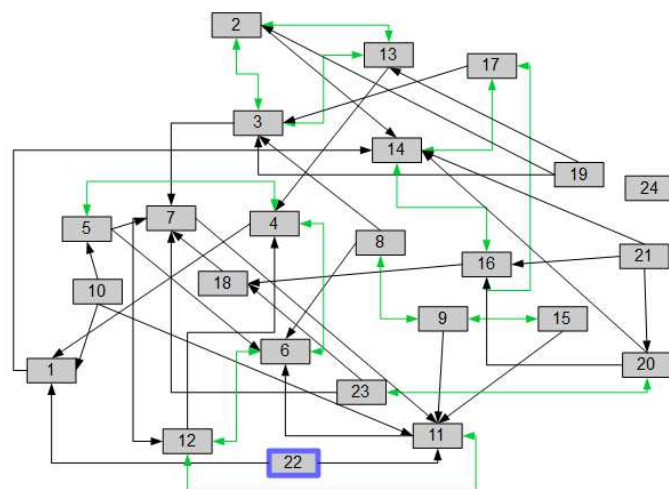
declara en el seu qüestionari que l'ajuda perquè són bons amics.

Segons la pregunta 7 del C.S.P administrat, de l'alumne 6 se'n destaca que és percebut com a agressiu, que crida l'atenció freqüentment i com el que té que mala relació amb els professors. Aquesta informació concorda amb el fet que aquest alumne és el que més eleccions negatives de rebuig ha obtingut.

Gràfic 16. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 6 de 1r d'E.S.O B
(alumne analitzat amb NEE)

Un altre alumne diagnosticat de TC és l'alumne 22 el qual va al grup-classe de 1r E.S.O C. A més a més, caldrà tenir en compte que aquest alumne mostra greus dificultats d'aprenentatge.

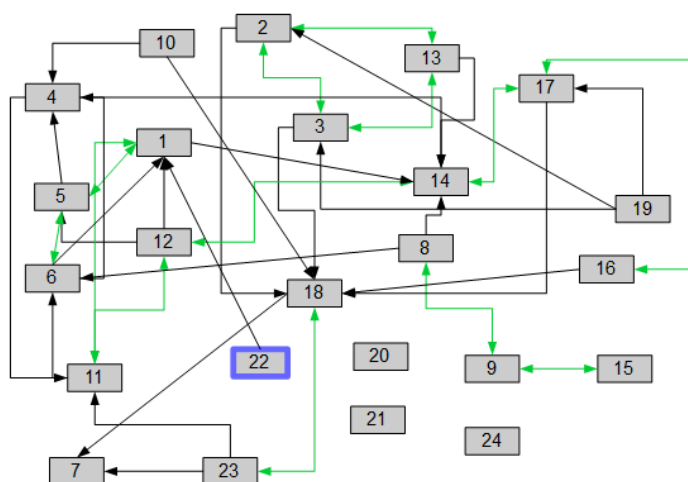
Si observem els Sociogrames 17 i 18, podrem apreciar que estem davant d'un cas de marginació



Sociograma 17. Eleccions en el context acadèmic de 1r E.S.O C

en ambdós contextos. És a dir, l'alumne 22 realitza eleccions però no en rep.

Les raons per les quals els seus companys/es expressen en els qüestionaris C.S.P

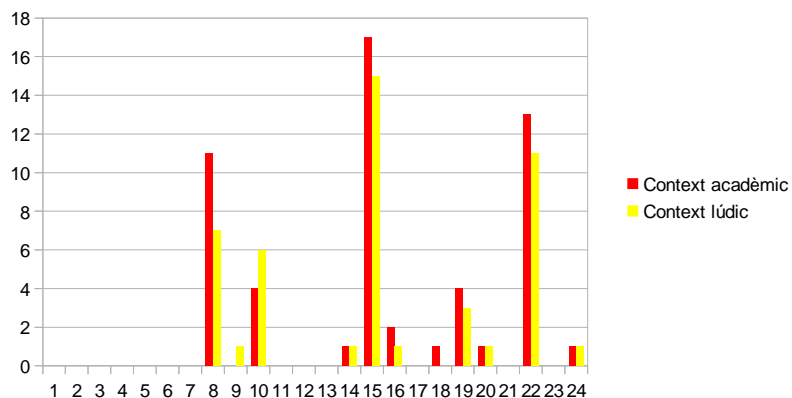


administrats per no escollir-lo es deuen a que es distreu, no vol treballar, no té en compte les opinions dels altres, no és simpàtic i insulta als companys.

Sociograma 18. Eleccions en el context lúdic de 1r E.S.O C

En el Gràfic 17 podem veure que hi ha puntuacions

significatives de rebuig (a partir de 8 punts) cap a l'alumne 22 en els contextos acadèmic i lúdic. Tot i així, cal destacar que no és l'alumne amb més eleccions de rebuig.



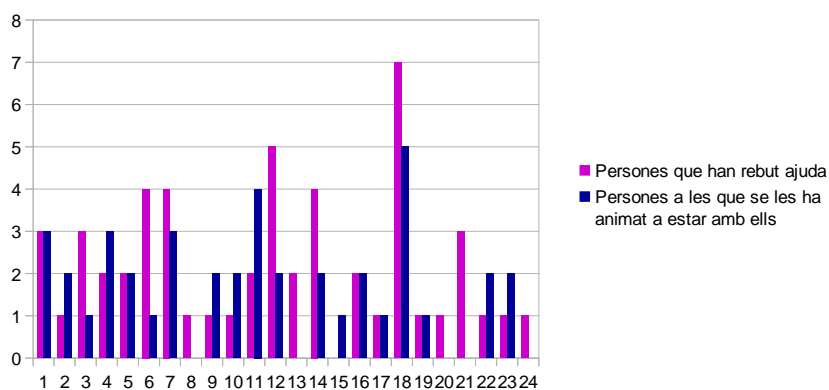
Gràfic 17. Rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 22 de 1r E.S.O C

(alumne analitzat amb NEE)

Si analitzem la informació obtinguda a través del Gràfic 18, podem comprovar com l'alumne 22 obté ajuda i/o suport de dos companys d'aula. Segons expliquen en les

seves respostes al C.S.P, ho fan perquè els escolta mentre l'ajuden i perquè creuen que ho necessita.

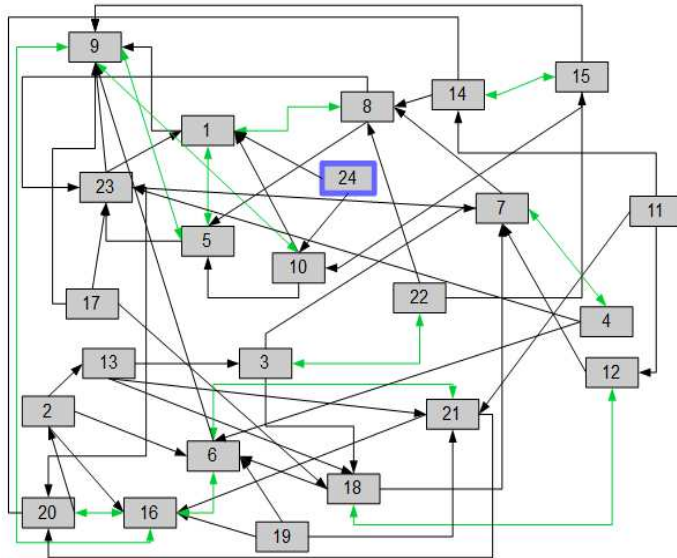
Les raons que poden explicar el rebuig actiu de l'alumne 22 són explicats en part per la percepció d'atributs negatius. És a dir, l'alumne 22 obté moltes atribucions com aquell alumne que es porta malament amb els professors i que està cridant l'atenció



Gràfic 18. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 22 de 1r d'E.S.O C

(alumne analitzat amb NEE)

freqüentment (informació obtinguda a través de la pregunta 7 del qüestionari).



Sociograma 20. Eleccions en el context lúdic de 1r E.S.O D

L'alumne 24 de 1r d'E.S.O D té un diagnòstic de Trastorn de greu Conducta i, a més, amb presència de violència domèstica en el context familiar.

Si ens fixem en els Sociogrames 19 i 20, podem apreciar

que aquest alumne és marginat tant en el context acadèmic com lúdic.

Les raons recollides amb el C.S.P i, per les quals no l'escullen en cap dels dos contextos avaluats es deu als següents motius: és antipàtic, no es comparteixen interessos, no treballa ni s'esforça, insulta, pot fer mal (pega).

Com

podem

obser

var al

Gràfic

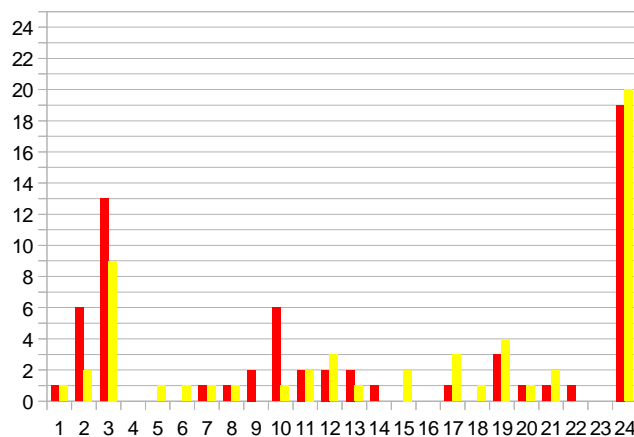
19,

l'alum

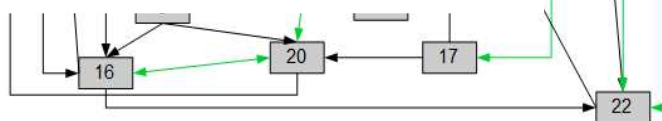
ne 24

destaca, i en gran mesura, com

aquell alumne que més

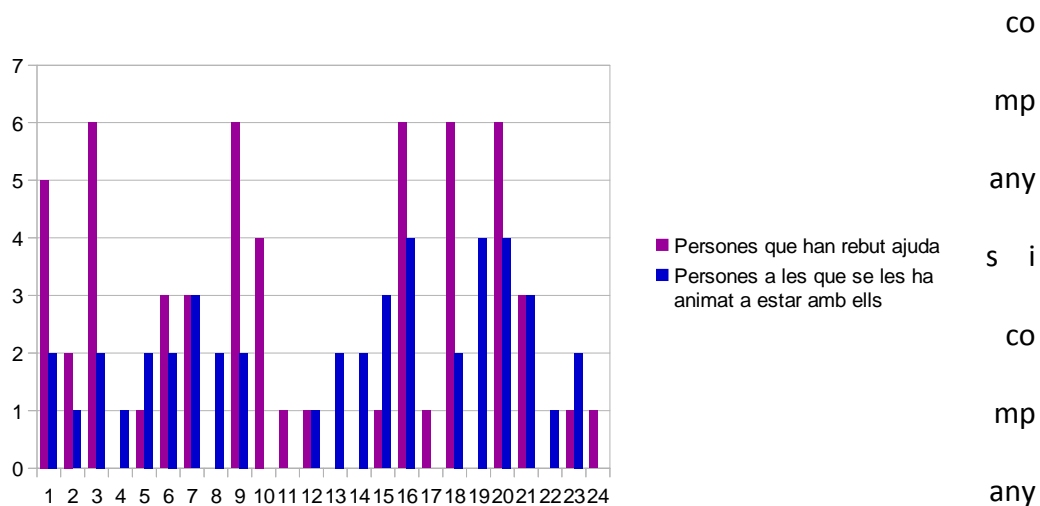


■ Context acadèmic
■ Context lúdic



Sociograma 19. Eleccions en el context acadèmic de 1r E.S.O D

eleccions negatives de rebuig obté. Rep puntuacions molt superiors als 8 punts i per tant, podem dir que estem davant d'un rebuig directe i actiu tant en el context acadèmic com lúdic. Aquest gràfic pot suposar la conclusió en xifres del que els alumnes rebutgen més d'aquest alumne; el fet que sigui agressiu amb els propis



es. Per tant, és possiblement aquest el motiu pel qual rep tantes nominacions tant per no treballar com per no compartir espais d'oci.

Una
hem

Gràfic 19. Rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 24 de 1r E.S.O D
(alumne analitzat amb NEE)

vegada
conegut

la significació d'aquest rebuig, cal analitzar el recolzament obtingut pels seus companys/es de classe (veure Gràfic 20). Observem que aquest alumne només ha rebut ajuda d'un company durant el curs. El motiu pel qual assegura haver-ho fet es deu a que "hi ha vegades en que jo sé la resposta i se la dic".

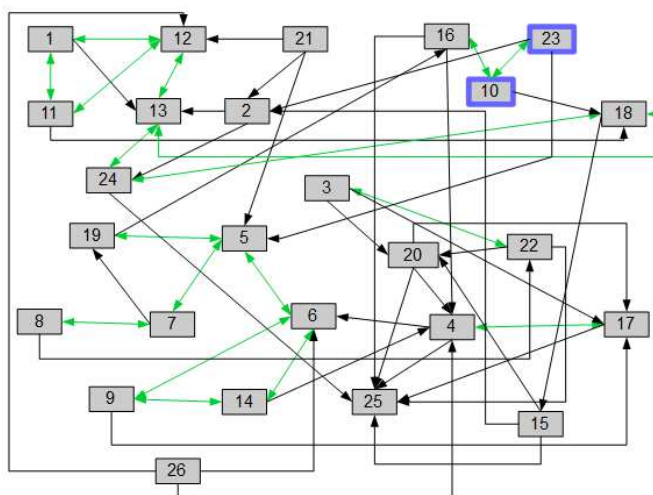
Gràfic 20. *Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 24 de 1r d'E.S.O D*

(alumne analitzat amb NEE)

Dels atributs percebuts pels propis alumnes de 1r E.S.O D i expressats al C.S.P, destaca l'alumne 24 com aquell que no té amics, es porta malament amb els professors, és antipàtic amb els companys/es, està cridant l'atenció freqüentment, és agressiu i com aquell que té més problemes per comunicar-se. Totes aquestes atribucions negatives van en concordança amb la presència del TC i, a més expliquen perquè aquest alumne és rebutjat de manera tant significativa pels seus iguals.

En el grup-classe de 2n d'E.S.O A trobem a dos alumnes amb un diagnòstic de Trastorn de Conducta; els alumnes 10 i 23. És important destacar que l'alumne 23 a més, té una situació familiar difícil.

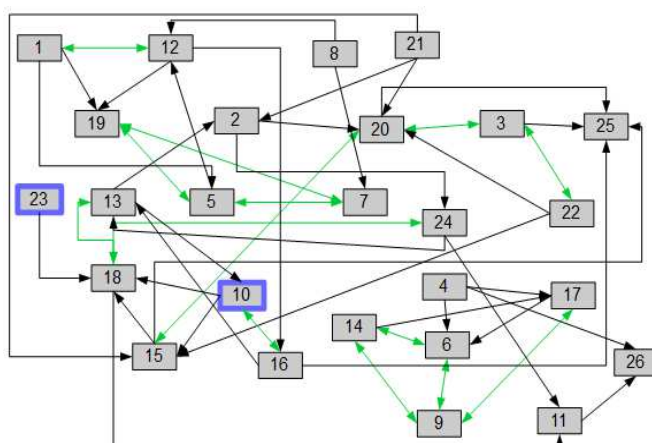
Si ens fixem en el Sociograma 21, podem evidenciar que els alumnes 10 i 23 s'escullen recíprocament per a treballar. A més, l'alumne 10 rep una elecció d'un company de classe.



Sociograma 21. Eleccions en el context acadèmic de 2n

En canvi, en el Sociograma 22 s'observen diferències pel que fa a escollir a algú per a passar el temps d'oci. En efecte, l'alumne 10 rep eleccions de dos companys mentre que l'alumne 23, en aquest cas, no rep eleccions i per tant, diem que és marginat en aquest context.

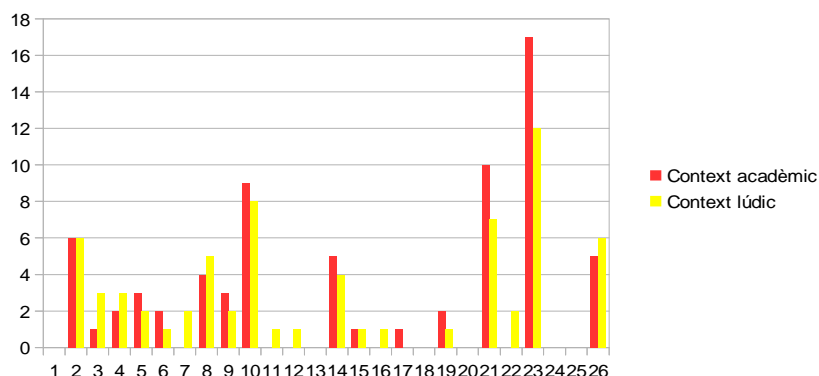
E.S.O A



Sociograma 22. Eleccions en el context lúdic de 2n E.S.O A

Els motius que expliquen aquesta circumstància es deu al fet que els dos companys que escullen a l'alumne 10 per a passar temps d'oci ho fan perquè el consideren divertit. Un tret que no s'atribueix a l'alumne 23. A més a més, els companys asseguren que aquests dos alumnes són antipàtics, no treballen ni s'esforcen i insulten (informació obtinguda a través del C.S.A administrat als alumnes d'aquest grup-classe). Seguidament, analitzarem la significació de les eleccions negatives de rebuig (veure Gràfic 21). Cal dir que es consideren destacables i significatives les puntuacions a partir dels 8 punts. Segons aquest criteri doncs, trobem que ambdós alumnes amb NEE obtenen puntuacions significatives estadísticament en els contextos acadèmic i lúdic.

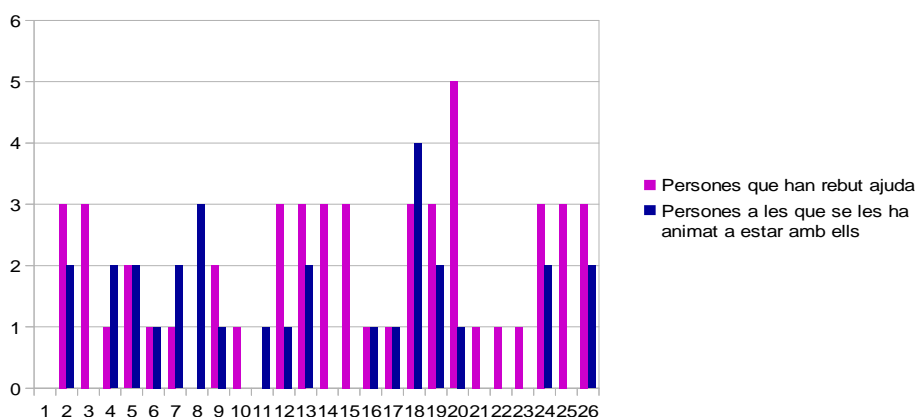
No obstant, si comparem la quantitat d'eleccions de rebuig obtingut observem que l'alumne 23 és en més rebutjat que no pas l'alumne 10.



Gràfic 21. Rebuig en ambdós contextos cap als alumnes 10 i 23 de 2n d'E.S.O A

(alumnes analitzats amb NEE)

En relació amb la informació obtinguda fins al moment, el Gràfic 22 posa de manifest que els alumnes 10 i 23 han obtingut ajuda d'un company durant el curs. Els motius pels quals els han ajudat són els següents (obtinguts amb l'anàlisi de les respostes del C.S.A): a l'alumne 23 l'han ajudat perquè és amic i perquè, segons expressa el company que assegura haver-ho ajudat, després li fa favors. En canvi, a l'alumne 10 l'han ajudat perquè seu al seu costat i perquè li demana el tutor.



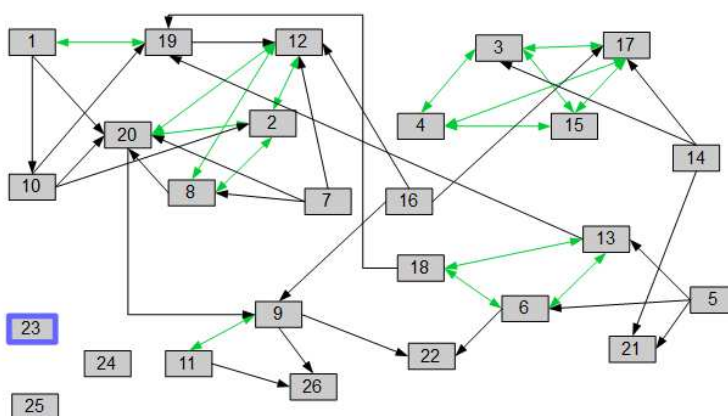
Gràfic 22. Anàlisi del recolzament cap als alumnes 10 i 23 de 2n d'E.S.O A

(alumnes analitzats amb NEE)

Els atributs percebuts pels propis companys/es de classe, els quals s'han obtingut a través de la pregunta 7 del qüestionari C.S.A, estableixen que l'alumne 10 es porta malament amb els professors i té conductes de prepotència. També posen en evidència que l'alumne 23 té mala relació amb els mestres, és agressiu i crida l'atenció freqüentment. Aquests resultats concorden amb les dades analitzades fins al moment i expliquen la presència del rebuig actiu dels dos alumnes amb NEE.

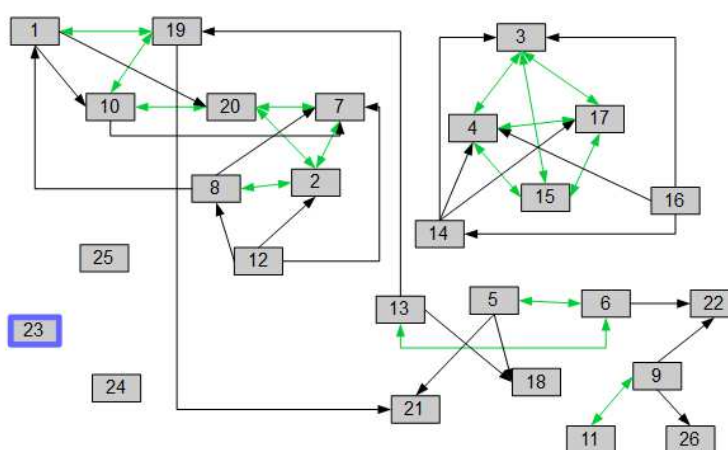
L'alumne 23 de la classe de 2n d'E.S.O D és també un alumne amb un diagnòstic de Trastorn de Conducta.

Si observem els Sociogrames 23 i 24 podem afirmar que és un adolescent aïllat pels seus iguals tant per a treballar com per passar temps d'oci.



Sociograma 23. Eleccions en el context acadèmic de 2n E.S.O D

No rep eleccions dels seus companys/es i es deu principalment a que no treballa, no s'esforça, és conflictiu i es distreu amb facilitat. Aquestes



Sociograma 24. Eleccions en el context lúdic de 2n E.S.O D

característiques personals han estat expressades pels

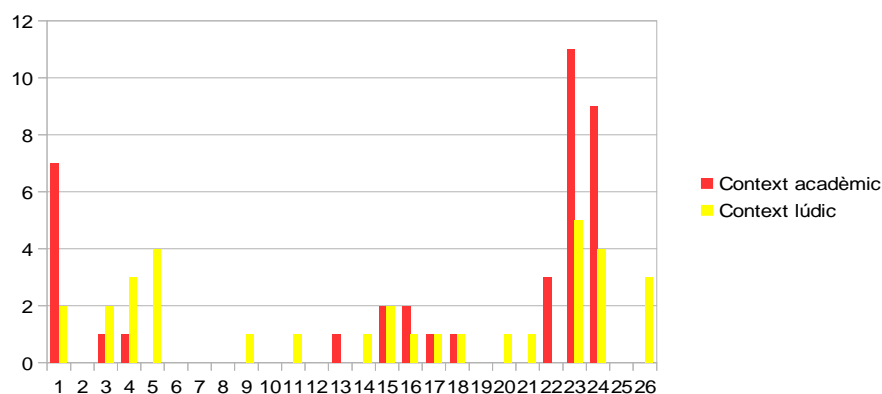
companys/es de l'alumne 23 en els qüestionaris C.S.A administrats a aquest grup-classe.

Acabem d'observar com l'alumne 23 és rebutjat dins del seu grup-classe. No obstant, cal constatar si aquest rebuig és directe o indirecte. Considerarem que hi ha rebuig directe significatiu si l'alumne 23 obté puntuacions de rebuig a partir de 9 punts.

Segons

aquest

criteri,



si

Gràfic 23. Rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 23 de 2n d' E.S.O D

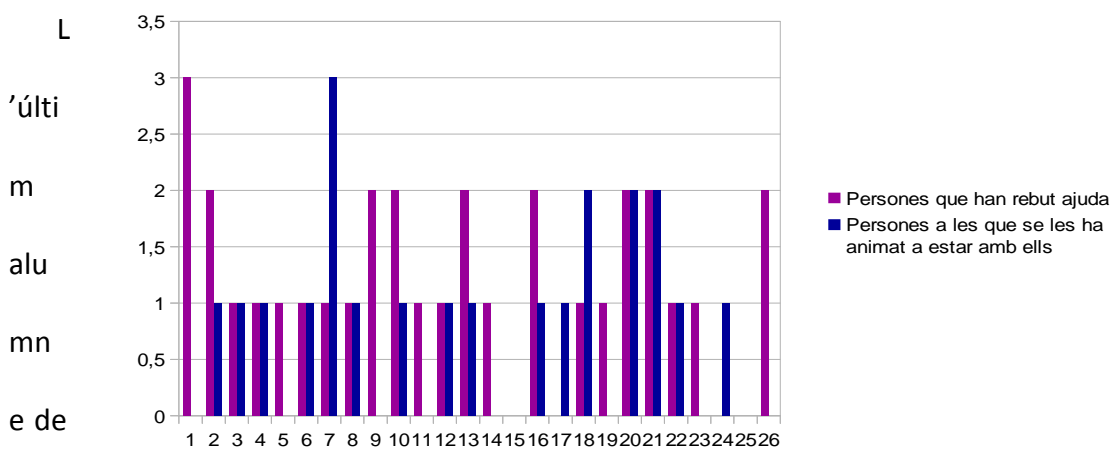
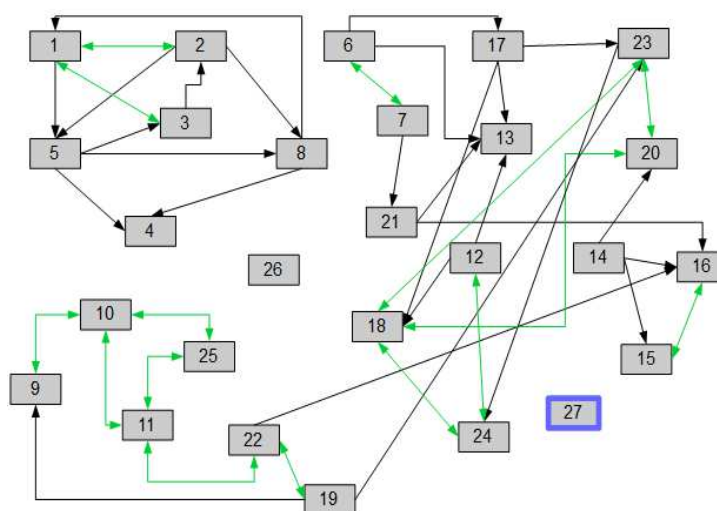
(alumne analitzat amb NEE)

observem el Gràfic 23, podem afirmar que l'alumne 23 és rebutjat de manera activa.

Això és així perquè rep 11 eleccions per a no treballar amb ell. No obstant, no és rebutjat en el context lúdic de manera significativa.

Si observem el Gràfic 24, en el qual s'estudien les relacions de recolzament entre iguals, veurem que l'alumne 23 ha rebut ajuda d'una companya durant el curs perquè, segons ha manifestat en el seu qüestionari C.S.A, hi ha relació d'amistat i l'ajuda sempre que pot.

Finalment, dels atributs percebuts a la pregunta 7 del C.S.A, podem concloure que l'alumne 23 és aquell que destaca per tenir pocs amics, portar-se malament amb els professors/es i per cridar l'atenció freqüentment.



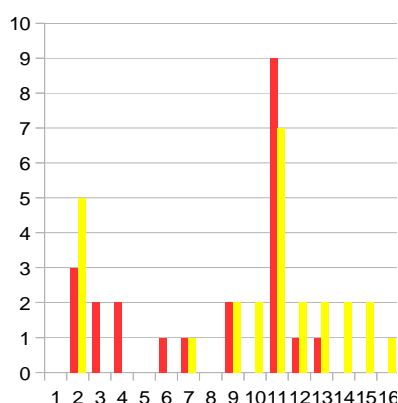
Gràfic 24. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 23 de 2n d'E.S.O D

(alumne analitzat amb NEE)

titut amb un diagnòstic de Trastorn del Comportament Pertorbador és l'alumne 27 de la classe de 3r d'E.S.O A. A continuació n'avaluarem el seu grau d'integració dins del seu grup-classe.

En els Sociogrames 25 i 26 podrem evidenciar que l'alumne 27 és aïllat tant per a treballar com per a passar temps d'oci amb ell. Així, els alumnes manifesten (en els seus qüestionaris C.S.A) no escollir-lo perquè no treballa, és antipàtic, distreu i fa comentaris quan no toca.

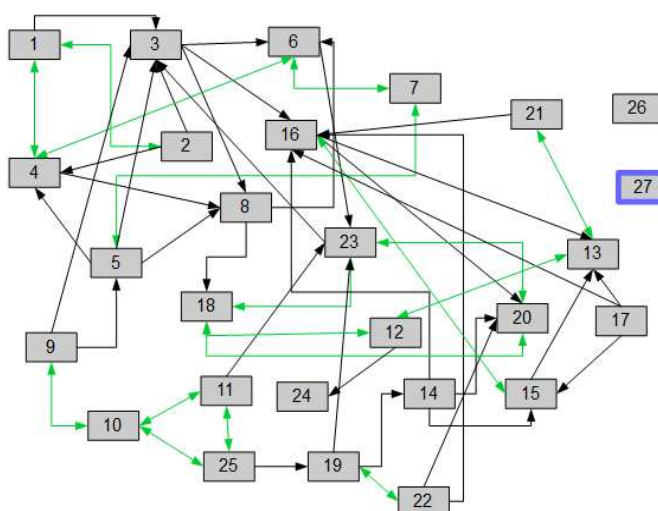
Tot seguit s'estudia la significació de les relacions negatives de rebuig (veure Gràfic 25). De l'anàlisi dels resultats aportats per aquest gràfic sorprèn que, tot i que l'alumne 27 és conflictiu, no arriba a obtenir suficients eleccions de rebuig com per a poder ésser considerades significatives les quals ho són a partir dels 9 punts.



Gràfic 25. Rebuig en ambdós contextos cap a l'alumne 27 de 3r d'E.S.O A (alumne analitzat amb NEE)

Aquesta circumstància es deu possiblement a que en aquest grup-classe hi ha tres alumnes

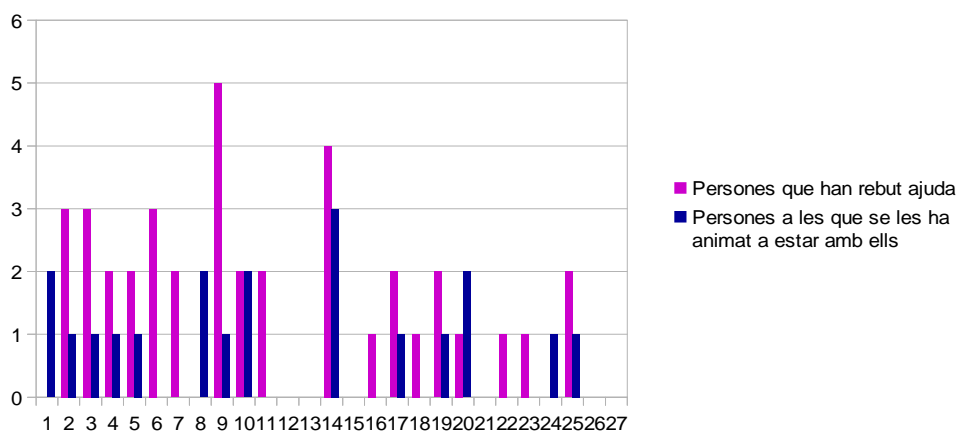
Sociograma 25. Eleccions en el context acadèmic de 3r E.S.O A



Sociograma 26. Eleccions en el context lúdic de 3r E.S.O A

més que reben moltes eleccions de rebuig. Per tant, les eleccions de rebuig es reparteixen entre els quatre alumnes amb característiques personals no acceptades per la resta del grup-classe.

Si observem el Gràfic 26, podem constatar a més que l'alumne 27 no ha rebut ajuda dels seus companys.



Gràfic 26. Anàlisi del recolzament cap a l'alumne 27 de 3r d'E.S.O A
(alumne analitzat amb NEE)

Per tal d'entendre l'absència d'ajuda entre els alumnes d'aquest grup-classe se n'analitza l'atribució dels atributs que els companys diuen apreciar en l'alumne 27 en les seves respostes a la pregunta 7 del qüestionari C.S.A. Així, el veuen com un adolescent que destaca per la seva agressivitat, per tenir mala relació amb els professors i, per cridar freqüentment l'atenció.

En conclusió, podem afirmar que hi ha una relació directa entre ser rebutjat i la presència d'un diagnòstic de Trastorn de Conducta. Això és així perquè 6 dels 7 alumnes són rebutjats pels seus companys de manera activa ja que reben moltes eleccions per a no treballar ni passar temps d'oci amb ells. A més, podem dir que aquest rebuig és generalment en ambdós contextos. També s'aprecia que en general,

reben suport i/o ajuda d'un company/a de classe. Tot i la presència del rebuig actiu, hi ha 2 alumnes aïllats, 3 de marginats i 2 alumnes que en algun context han rebut eleccions positives.

Destacar però, que un dels alumnes analitzat no rep eleccions significatives de rebuig i és possiblement explicable perquè a la mateixa aula hi ha altres alumnes que per altres circumstàncies diferents a la presència d'un TC, reben moltes eleccions de rebuig. Sorprèn que aquest és, a més, l'únic alumne que no ha rebut ajuda de cap dels seus companys/es d'aula durant el curs; circumstància que no és explicable amb els resultats obtinguts.

8.3 Context del rebuig escolar

Un altre aspecte a analitzar, a partir de la informació obtinguda a través dels qüestionaris C.S.P i C.S.A, és la constatació de si hi ha més presència de rebuig en un context o en l'altre dels analitzats en aquesta tesina. És a dir, si l'exclusió cap als alumnes amb NEE és més evident en el context acadèmic o lúdic.

Si observem la Taula 6 podrem observar que en el context acadèmic els alumnes amb NEE han obtingut 155 eleccions de rebuig mentre que en el context lúdic han obtingut 123 eleccions negatives. No hi ha una diferència significativa en el grau d'exclusió entre ambdós contextos i per tant, no se'n poden extreure conclusions generals. No obstant, aquesta situació pot ser atribuïda possiblement al fet que en les etapes

educatives avaluades (cursos d'E.S.O i CFGM) es valoren més els aspectes acadèmics (si es treballa, si s'esforcen, si són intel·ligents, etc.) que no pas aspectes més socials.

Alumnes amb NEE	Context acadèmic	Context lúdic
1	5	6
2	1	0
3	2	3
4	2	1
5	13	8
6	18	16
7	4	2
8	11	12
9	4	3
10	5	3
11	14	9
12	13	11
13	19	20
14	9	8
15	17	12
16	11	5
17	7	4
Total	155	123

Taula 6. *Anàlisi de les eleccions de rebuig en els contextos acadèmic i lúdic cap als alumnes amb NEE*

8.4 Estudi de la correlació entre variables

Durant les darreres pàgines hem analitzat de manera qualitativa la informació aportada pels qüestionaris C.S.P i C.S.A administrats als diferents grups-classe. Aquest anàlisi ens ha permès establir les relacions intra-grupals posant en evidència la presència de rebuig escolar cap als alumnes amb NEE.

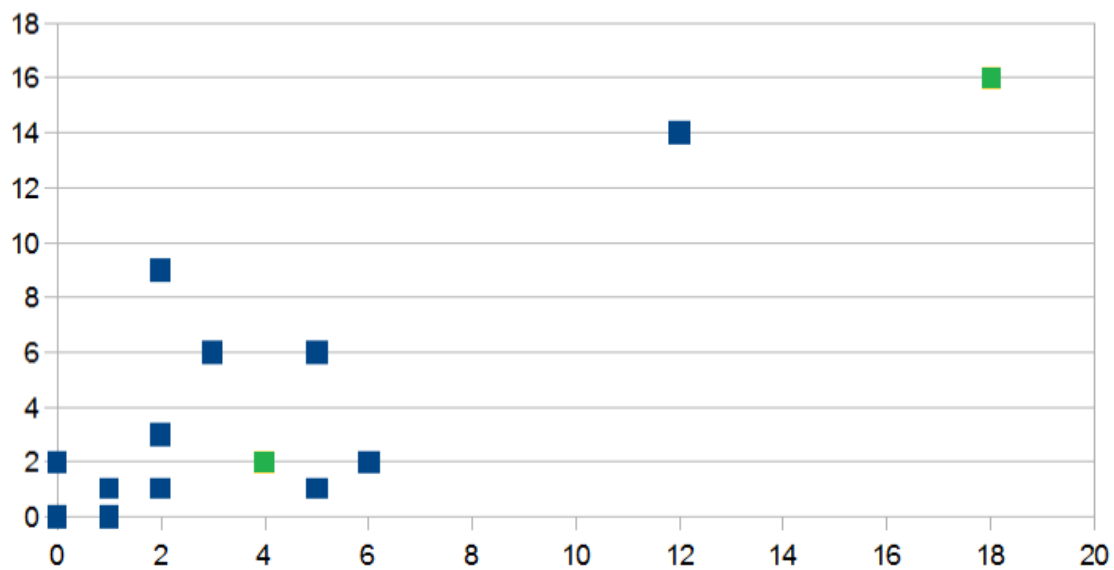
En aquest punt de la tesina, resulta interessant analitzar l'existència d'associació, i de la seva intensitat, entre les variables "eleccions per a no treballar" i "eleccions per a no passar temps d'oci". És important destacar que no s'analitza la possible associació entre les variables en sentit positiu ja que no és l'objectiu d'aquest treball; aquí ens

centrem en la preferència negativa, és a dir, en el rebuig que es dona entre els companys i companyes d'aula.

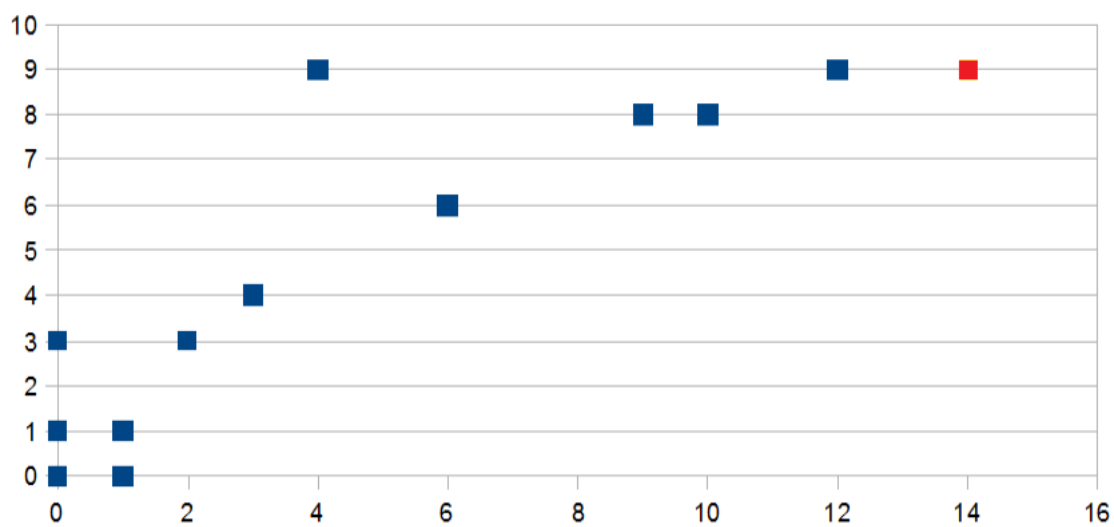
Per tal d'estudiar l'associació entre les variables esmentades anteriorment, utilitzarem el *quocient de correlació per rangs d'Spearman*. Val a dir que quant més gran i més proper a 1 sigui el valor d'aquests quocients, més similars seran les variables sobre les quals s'analitza el seu grau d'associació.

És important destacar que donada la presència de casos especials en els diferents grups-classe participants d'aquesta investigació caldrà tenir en compte que les variables estudiades no segueixen una llei normal. És a dir, la presència de puntuacions extremadament altes cap a alguns alumnes en quan a les variables "eleccions per a no treballar" i "eleccions per a no passar temps d'oci" fa pensar que la distribució de rebuigs no segueix aquesta llei. Segons això doncs, aplicarem la correlació d'Spearman sense la necessitat d'aplicar proves de normalitat.

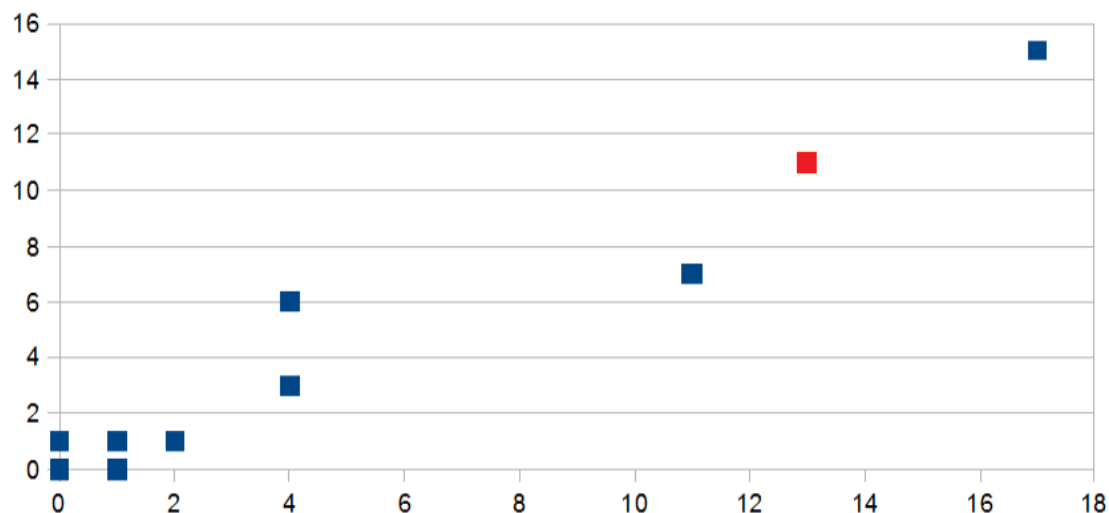
Per tal de poder observar de forma simple la distribució conjunta de les dos variables esmentades anteriorment dels diferents grup-classe, s'han elaborat uns gràfics de dispersió en els quals s'ha destacat en color verd als alumnes amb una discapacitat i en vermell als alumnes amb un Trastorn de Conducta. A partir d'aquests gràfics podrem analitzar el tipus d'associació existent entre les variables.



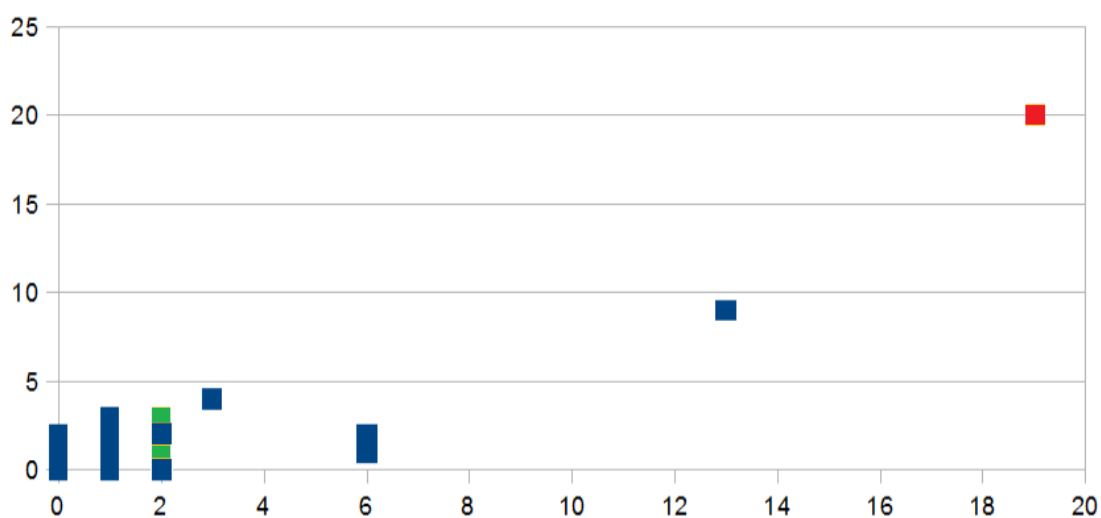
Gràfic 27. Gràfic de dispersió de 1r d'E.S.O A



Gràfic 28. Gràfic de dispersió de 1r d'E.S.O B



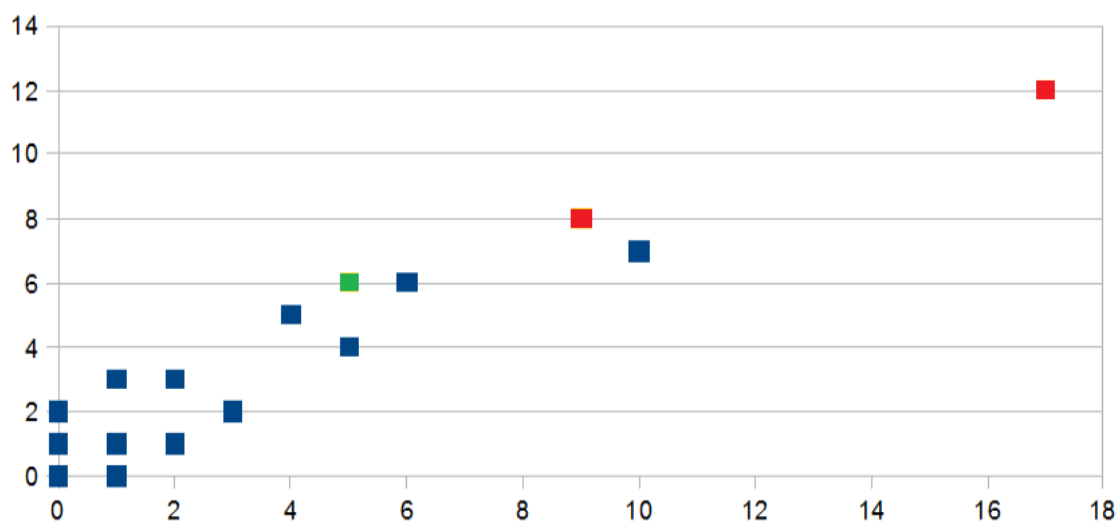
Gràfic 29. Gràfic de dispersió de 1r d'E.S.O C



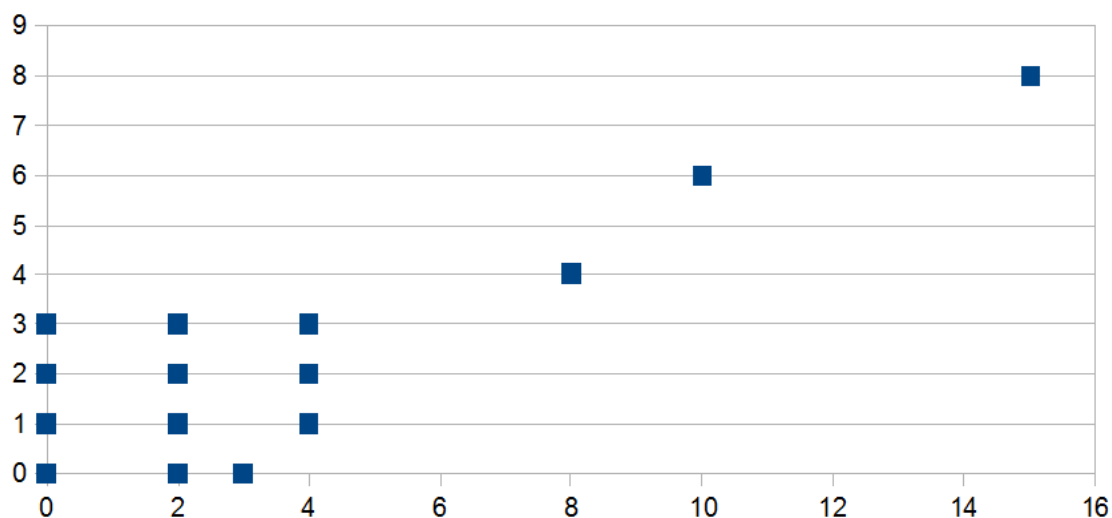
Gràfic 30. Gràfic de dispersió de 1r d'E.S.O D

Els Gràfics 27, 28, 29 i 30 corresponents al 1r curs de la E.S.O semblen indicar la presència d'una relació entre les dos variables amb una intensitat entre moderada i elevada. Pel què respecte al seu sentit, observem que és de tipus positiu a les quatre classes, és a dir, a major rebuig en el context acadèmic (variable X) major rebuig en el context lúdic (variable Y).

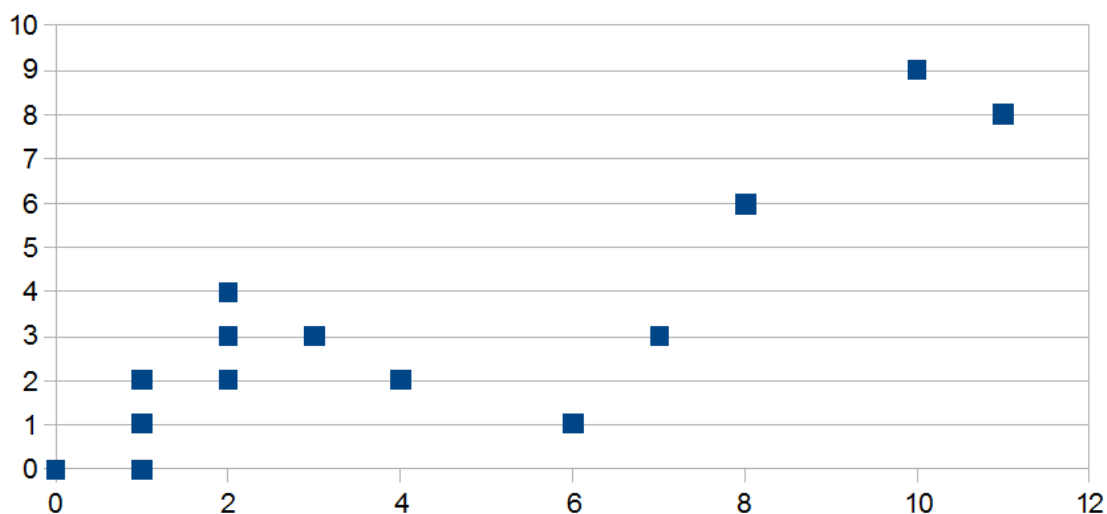
També es pot apreciar que els alumnes amb NEE, són els que obtenen puntuacions més elevades de rebuig en ambdós contextos menys a la classe de 1r d'E.S.O C. A més, podem dir que dels 7 alumnes d'aquest curs amb NEE (4 amb discapacitat i 3 amb TC), són majoritàriament els alumnes amb Trastorn de Conducta aquells que destaquen a les gràfiques per rebre més eleccions de rebuig. A la classe de 1r d'E.S.O A però, l'alumne més rebutjat és l'alumne Autisme el qual té conductes agressives amb els companys.



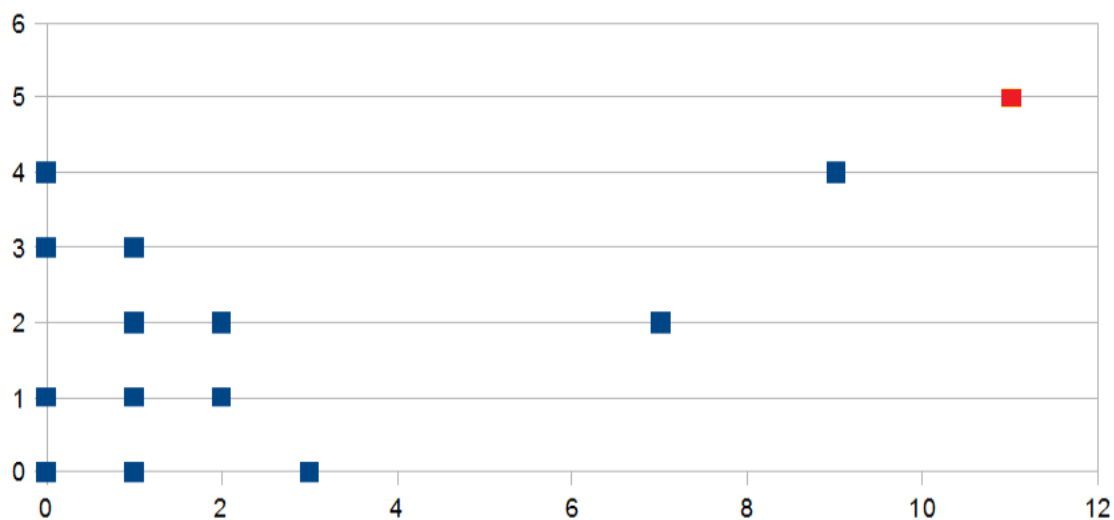
Gràfic 31. Gràfic de dispersió de 2n d'E.S.O A



Gràfic 32. *Gràfic de dispersió de 2n d'E.S.O B*



Gràfic 33. *Gràfic de dispersió de 2n d'E.S.O C*

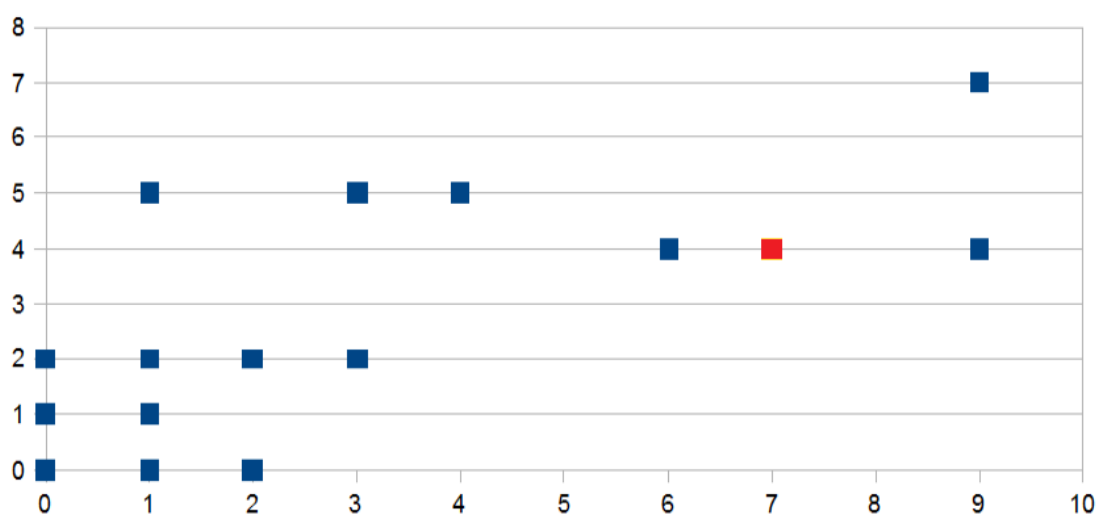


Gràfic 34. *Gràfic de dispersió de 2n d'E.S.O D*

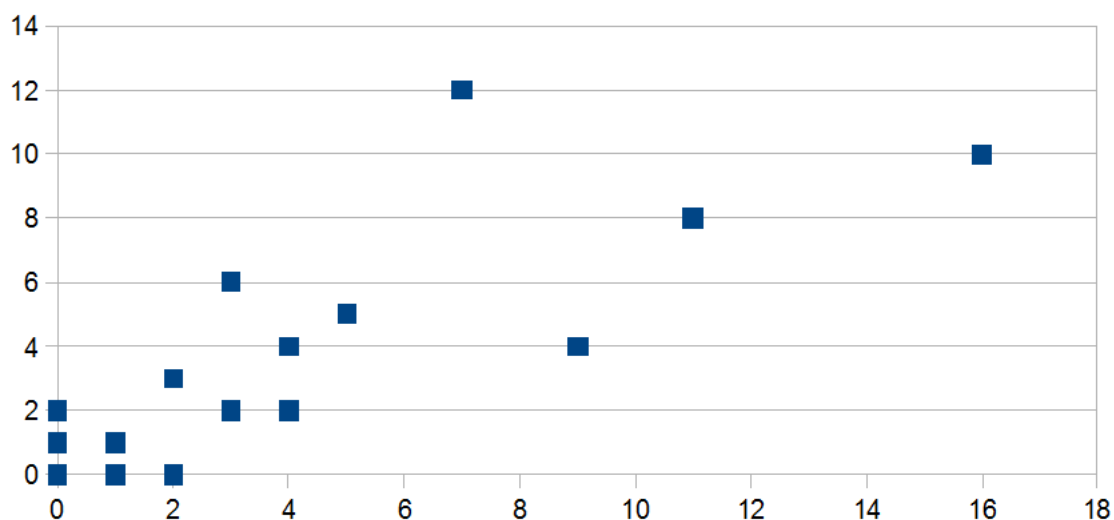
En els Gràfics 31, 32, 33 i 34 es pot observar que, de la mateixa manera que en el primer curs de la E.S.O, hi ha una relació entre les variables “eleccions per a no treballar” i “eleccions per a no passar temps d’oci”. La intensitat d’aquesta associació és també d’entre moderada a elevada. La relació és també positiva i per tant, quant

més augmenten les puntuacions en la variable Y, més ho fan les de la variable X i a la inversa.

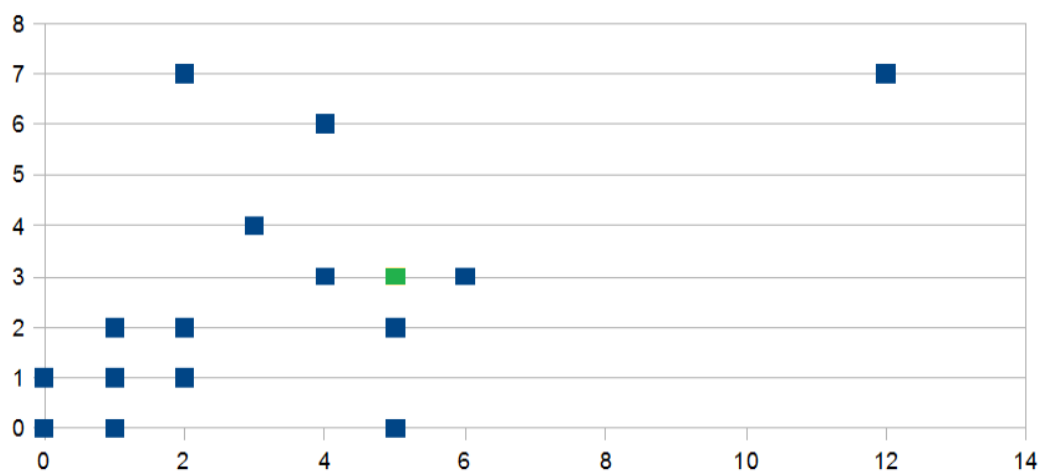
Pel que fa als alumnes amb NEE d'aquest curs podem dir que en aquest cas també es corrobora que aquests alumnes destaquen a les gràfiques per ser els que més puntuacions de rebuig obtenen (sobretot els alumnes amb TC a diferència de l'alumne amb discapacitat).



Gràfic 35. Gràfic de dispersió de 3r d'E.S.O A



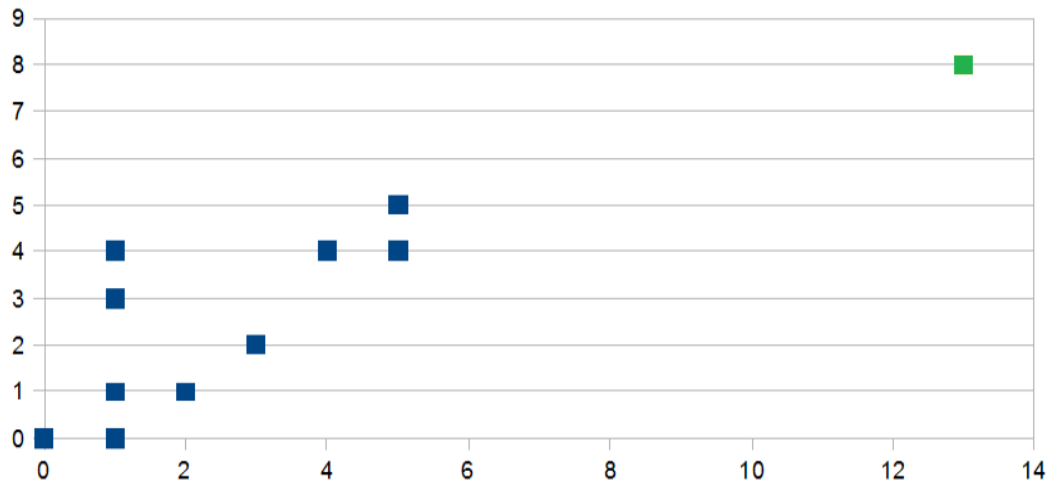
Gràfic 36. Gràfic de dispersió de 3r d'E.S.O B



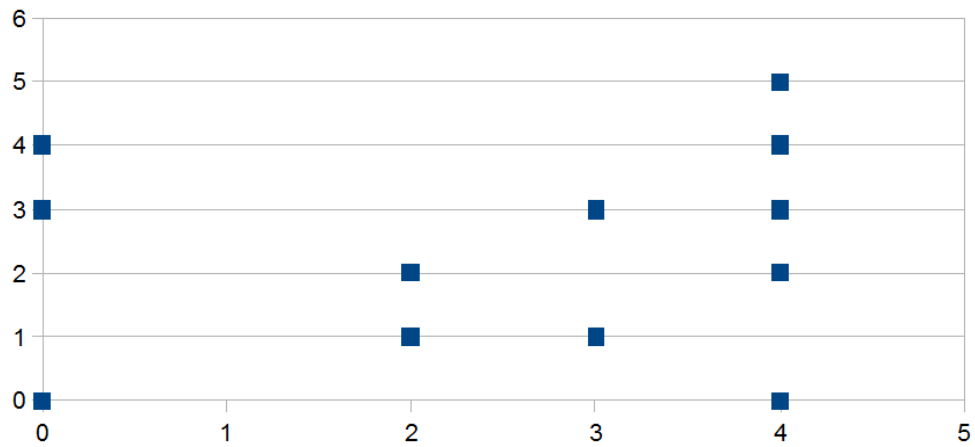
Gràfic 37. Gràfic de dispersió de 3r d'E.S.O C

En els Gràfics 35, 36 i 37, els quals fan referència a la distribució de les dades del tercer curs de la E.S.O, s'observa que hi ha major dispersió. Tot i així, es pot veure una certa tendència positiva com en els cursos de 1r i 2n de la E.S.O. És per això, que es pot dir que hi ha una relació entre les dos variables tot i que en aquest cas, la intensitat sembla ser moderada.

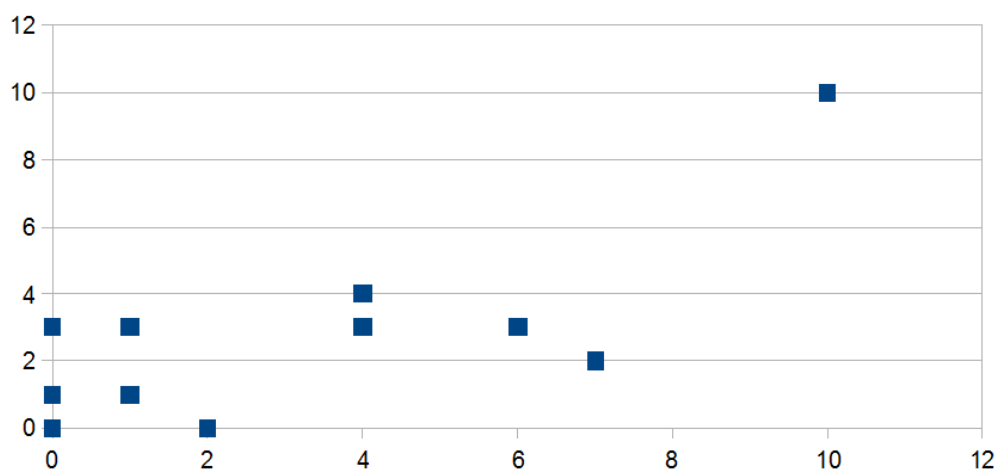
També s'observa que l'alumne amb Trastorn de Conducta de 3r d'E.S.O A no és el que rep més eleccions de rebuig. L'alumne amb discapacitat de 3r d'E.S.O C tampoc destaca per ser el més exclòs del grup-classe.



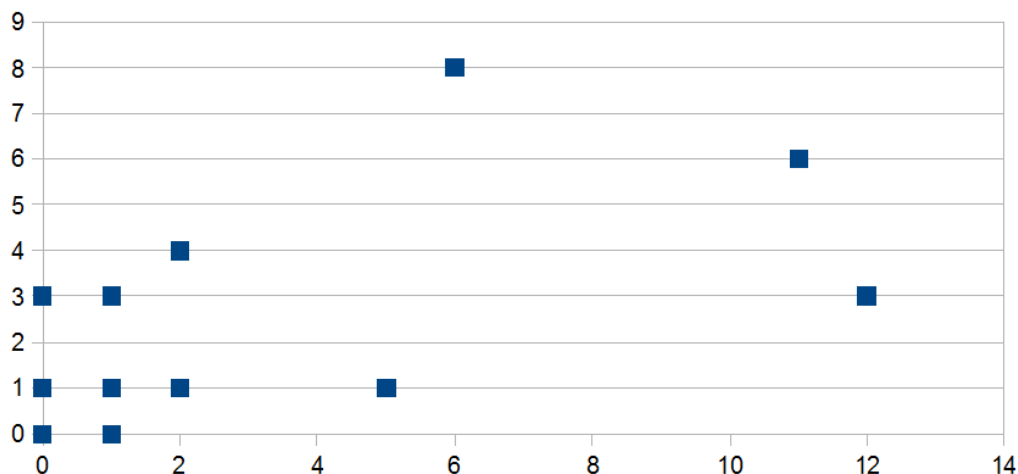
Gràfic 38. Gràfic de dispersió de 4rt d'E.S.O A



Gràfic 39. Gràfic de dispersió de 4rt d'E.S.O B

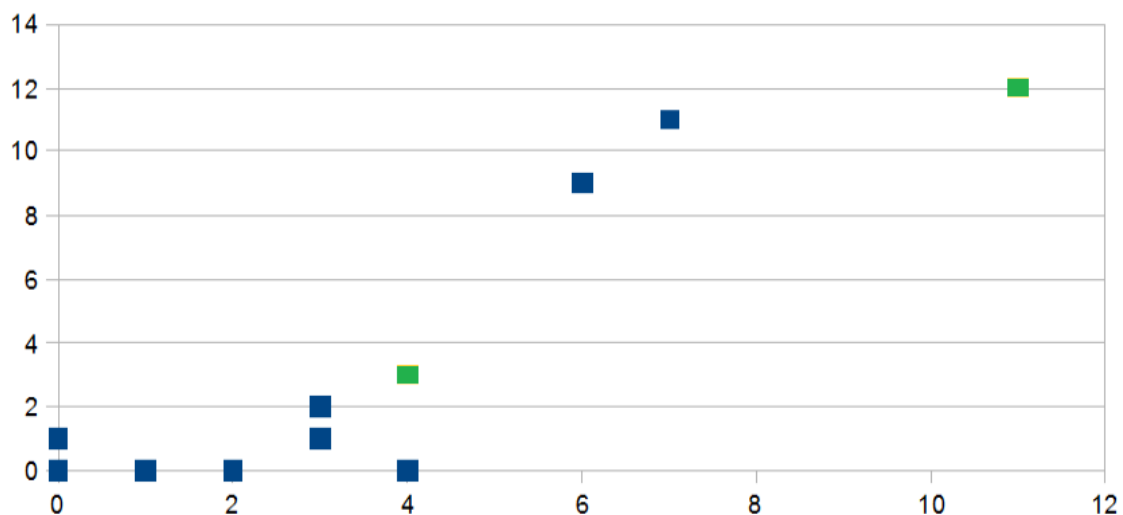


Gràfic 40. Gràfic de dispersió de 4rt d'E.S.O C

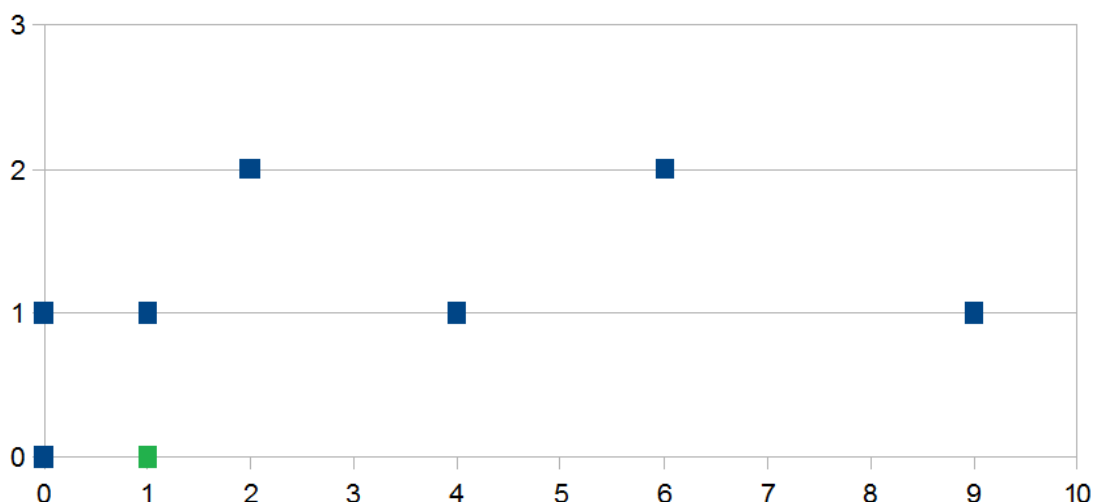


Gràfic 41. Gràfic de dispersió de 4rt d'E.S.O D

La distribució de les dades de les diferents classes de 4rt d'E.S.O mostren també una relació entre les variables analitzades. La intensitat d'aquesta relació sembla ser moderada o alta segons la classe. Com en els altres cursos, segueix una tendència positiva. L'alumne amb discapacitat de 4rt d'E.S.O A és l'alumne que destaca en aquesta aula per ser el més rebutjat de manera significativa. És possiblement explicable per les conductes agressives cap als seus companys/es d'aula.



Gràfic 42. Gràfic de dispersió de 1r de CFGM



Gràfic 43. Gràfic de dispersió de 2n de CFGM

En els Gràfics 42 i 43, referents a 1r i 2n curs de Cicle Formatiu de Grau Mig, s'observa la relació entre les variables amb una intensitat moderada. El sentit d'aquesta relació és també positiu. Aquesta relació s'observa sobretot en el Gràfic 42 en què un dels alumnes amb NEE per discapacitat és l'alumne més rebutjat en ambdós contextos. Com fins ara, aquest rebuig tant significatiu es deu a que aquest alumne té conductes agressives cap a la resta d'alumnes de la mateixa classe.

Com a síntesi, destacar que hi ha un gran nombre d'alumnes amb evidències de ser rebutjats pels seus companys/es d'aula els quals no tenen un diagnòstic de discapacitat o un Trastorn de Conducta obtenint, fins i tot, puntuacions més elevades que aquells alumnes amb NEE del mateix grup-classe. Aquesta circumstància es dona a les classes de 1r d'E.S.O C, 3r d'E.S.O A, 3r d'E.S.O C i 2n CFGM. Gràcies a l'entrevista amb la psicopedagoga, se sap que aquests alumnes són adolescents que conviuen en entorns familiars desestructurats moltes vegades amb violència domèstica o perquè són adolescents d'incorporació tardana al nostre sistema escolar (immigrants) i per tant, tenen problemes d'adaptació amb la llengua i/o costums.

Per tal de corroborar de manera quantitativa les dades aportades pels gràfics de dispersió, s'ha aplicat la correlació d'Spearman obtenint així la Taula 7. En ella, es pot observar que els quocients són positius i per tant, podem afirmar que hi ha una relació directa entre les variables "eleccions per a no treballar" i "eleccions per a no passar temps d'oci" relació que per altra banda ja posaven en evidència els gràfics de dispersió elaborats. Diem doncs que les dos variables covarien en el mateix sentit, és a dir, quan més augmenten les eleccions de rebuig en el context acadèmic també ho fa, en cert grau, en el context lúdic i a la inversa.

Val a dir que la intensitat de la significació d'aquesta associació entre les variables és de moderada a molt alta segons el grup-classe analitzat ja que p és inferior a 0,005.

Curs	Grup – classe	Correlació d'Spearman (Rho)	Significació
1r E.S.O	A	0,852 ($p < 0,0005$)	Molt alta
	B	0,761 ($p < 0,0005$)	Alta
	C	0,904 ($p < 0,0005$)	Molt alta
	D	0,555 ($p = 0,005$)	Moderada
2n d'E.S.O	A	0,828 ($p < 0,0005$)	Molt alta
	B	0,510 ($p = 0,007$)	Moderada
	C	0,853 ($p < 0,0005$)	Molt alta
	D	0,473 ($p = 0,015$)	Moderada
3r d'E.S.O	A	0,580 ($p = 0,002$)	Moderada
	B	0,757 ($p < 0,0005$)	Alta
	C	0,727 ($p < 0,0005$)	Alta
4rt d'E.S.O	A	0,860 ($p < 0,0005$)	Molt alta
	B	0,529 ($p = 0,016$)	Moderada
	C	0,704 ($p = 0,001$)	Alta
	D	0,713 ($p = 0,001$)	Alta
CFGM	1r curs	0,520 ($p = 0,016$)	Moderada
	2n curs	0,588 ($p = 0,027$)	Moderada

Taula 7. Anàlisi de les correlacions d'Spearman

La intensitat de la significació de les correlacions obtingudes baixen quan es produeix molt de rebuig en un context i escàs o moderat en l'altre. També succeeix, en general, en aquells grups-classe en què les puntuacions són bastat homogènies sense que cap alumne destaquï en quan a ser més rebutjat. És a dir, hi ha més associació en aquells grups en què hi ha alumnes molt rebutjats en ambdós contextos pels seus companys. Aquest rebuig va en consonància, com hem anat veient durant el transcurs d'aquesta tesina, a la presència de conductes d'agressivitat cap als seus companys/es d'aula.

9. Discussió

Els resultats obtinguts permeten afirmar que els alumnes amb Necessitats Educatives Especials són un col·lectiu sensible a patir exclusió, ja sigui directa o indirectament, en el context escolar. A més, s'ha constatat una associació entre les variables analitzades "eleccions per a no treballar" i "eleccions per a no passar temps d'oci" amb una intensitat de moderada a molt alta segons els grups analitzats. Per tant, quan un alumne amb NEE és rebutjat en el context acadèmic molt probablement ho serà també en el context lúdic (patís, extraescolars, etc.).

Les polítiques inclusives adoptades pel centre escolar avaluat, posen de relleu que la inclusió dels alumnes amb NEE a les aules ordinàries (amb les adaptacions curriculars pertinents) sensibilitza als seus companys/es cap al respecte de les diferències personals. No obstant això, s'ha posat de manifest l'existència d'una relació directa entre ser víctima d'exclusió escolar i la presència d'agressivitat i/o de comportaments disruptius dins i fora de l'aula.

Això és així perquè dels 17 alumnes amb NEE del centre educatiu participant, han resultat exclosos de manera activa i directa aquells adolescents que es caracteritzen per tenir conductes d'agressivitat cap als propis companys i/o professors. Aquest ha estat, en la seva majoria, el cas dels alumnes amb un diagnòstic de Trastorn de Conducta, d'Autisme i Síndrome d'Asperger avaluats.

A més, també s'ha observat que quan no hi ha presència de conductes d'agressivitat sorgeix el que hem denominat com a *rebuig indirecte* ja sigui perquè els alumnes són aïllats o marginats respecte al seu grup-classe. Aquest és el cas de la majoria d'alumnes amb una discapacitat intel·lectual; els quals passen inadvertits pel grup-classe sense rebre eleccions per a passar temps d'oci o treballar amb ells.

Tal i com ja havien assenyalat Colell i Escudé (2006), l'exclusió escolar en molts casos passa desapercibuda pels adults però és coneguda pels alumnes. És més, aquests autors han assegurat que patir maltractament verbal i exclusió social té pitjor pronòstic en quan a la salut psicològica dels joves i adolescents.

Per altra banda, els alumnes que pateixen una discapacitat física o sensorial no són rebutjats pels propis companys i per tant, podem afirmar que la presència d'aquest tipus de discapacitat no és un tret personal característic per a ser rebutjat ja que són escollits tant per a treballar com a passar temps d'oci sempre i quan no hi hagi dificultats cognitives associades.

Aquests resultats concorden amb les aportacions de Martínez i Musitu (2014) en quan que situen als alumnes amb poques habilitats socials, baixa autoestima, amb ambients familiars conflictius i problemes psicològics com a aquells que es troben en situació de risc (víctimes) per a patir violència escolar. Són precisament aquestes dificultats en

quan a l'adaptació social, per la manca o dèficit en les seves habilitats socials, el que delimita en certa mesura la inclusió dels alumnes amb NEE dins de l'entorn escolar.

Quan parlem de violència escolar sembla que ens estiguem referint a un aspecte molt greu. En aquest sentit, i tal i com assenyalen els autors que han investigat sobre aquest tema, ignorar o excloure a algú és maltractar-lo. Això és així perquè en les accions de rebuig (ignorar o excloure) hi ha una intencionalitat manifesta en tant que l'omissió cap a aquests alumnes es deu a que es consideren indignes de ser acceptats per les seves característiques personals. Per tant, parlar d'exclusió cap als alumnes amb NEE en l'àmbit educatiu és parlar de violència escolar.

10. Conclusions

Com ja s'havia avançat en els primers apartats d'aquest treball, l'objectiu d'aquesta tesina ha estat avaluar el nivell d'inclusió d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE) en el context escolar. Concretament, als alumnes dels cursos d'E.S.O i de CFGM de Tècnic en Gestió Administrativa de l'Institut La Vall del Tenes de Santa Eulàlia de Ronçana durant el curs escolar 2014-2015. Les conclusions que d'aquest treball se'n deriven tenen poca validesa externa i per tant no es poden fer extensibles a tota la població.

Gràcies als qüestionaris administrats (C.S.P i C.S.A) i a les tècniques sociomètriques utilitzades per a analitzar-ne els resultats obtinguts, s'ha evidenciat la presència de rebuig cap a la majoria dels alumnes amb NEE d'aquest centre escolar i per tant, s'accepta parcialment la hipòtesis general d'aquesta tesina "Els alumnes amb NEE són rebutjats, directe i/o indirectament, pels seus iguals". Això és així perquè, si és

cert que els alumnes amb discapacitat intel·lectual o amb un Trastorn de Conducta són rebutjats pels seus companys i companyes, aquells alumnes amb una discapacitat sensorial o física són acceptats dins del seu grup-classe essent sensibles a les seves dificultats tant en el context acadèmic com d'oci.

Els resultats obtinguts concorden doncs amb les afirmacions obtingudes per Harris i Petrie (2006) en quan que s'ha corroborat el que aquests autors afirmaven: que els nens i nenes amb necessitats especials són un col·lectiu de risc per a ser víctima d'assetjament escolar (o d'exclusió escolar en el nostre cas) degut a les dificultats d'adaptació social. La omisió intencionada i el fet de no ser acceptat dins del grup d'iguals és un agreujant doncs, cap a les dificultats d'aquests nens i nenes cap a l'oportunitat per a establir relacions interpersonals amb els seus iguals tant necessàries per a la socialització.

Tot i la presència evident de l'exclusió, directa o indirecta, de la majoria d'alumnes amb NEE sobretot cap a aquells alumnes que es mostren agressius i conflictius, sorprèn que aquests han rebut generalment suport i/o recolzament d'un o dos companys/es tant en aspectes acadèmics i/o lúdics durant algun moment del curs escolar. També en reben el total d'alumnes amb una discapacitat física i sensorial avaluats en aquesta tesina. En referència a aquells alumnes amb una discapacitat intel·lectual, podem afirmar que la meitat d'ells rep recolzament dels iguals mentre que l'altre meitat no en rep. Això és així perquè segons els grup-classe s'ha pogut comprovar que hi ha sensibilitat o no cap a les característiques personals i a les dificultats que aquests alumnes tenen i per tant, són ajudats o no pels seus companys/es.

Aquesta informació permet afirmar la hipòtesis “Els alumnes amb NEE reben recolzament dels seus iguals” ja que dels 17 alumnes amb NEE, 13 reben suport d’algun company/a d’aula.

Si és cert que els alumnes amb NEE no obtenen moltes eleccions dels seus companys i companyes de classe per a treballar amb ells o per a passar temps d’oci, amb els resultats obtinguts s’ha pogut evidenciar que hi ha respecte cap a la diversitat de característiques que presenten els 17 alumnes avaluats en aquesta tesina. Hem posat de relleu que aquests alumnes són exclosos davant la presència de conductes d’agressivitat i en la majoria de casos en què hi ha dificultats cognitives evidents. Tot i així, i com acabem d’afirmar, la majoria dels alumnes han estat ajudats durant algun moment del curs escolar. És per això mateix que podem dir que la organització del centre, seguint el principi inclusiu establert per les lleis, garanteix la igualtat d’oportunitats i fa efectiva la possibilitat que cada alumne o alumna desenvolupi al màxim les seves potencialitats. A més, el fet de conviure en la heterogeneïtat en quan a característiques personals, habilitats, competències, destreses i talents diferents, permet potenciar el respecte cap a la diversitat i la sensibilització dels més joves.

Aprendre a conviure amb respecte cap a les diferències personals és quelcom necessari per a poder esdevenir una societat en què no hi hagi prejudicis ni judicis de valors per la presència d’aquesta idiosincràsia. Tal i com hem anat dient en les pàgines que han ocupat aquest treball, és necessari que els adolescents aprenguin a conviure i a socialitzar-se per a poder aconseguir el màxim desenvolupament personal i benestar social per tal de combatre, en el context escolar, la presència de violència entre iguals.

L’última de les hipòtesis plantejades a l’inici d’aquest treball, la qual afirmava que “Els alumnes amb NEE són més rebutjats en el context lúdic”, ha estat refutada

amb els resultats obtinguts. Els alumnes amb NEE de l'Institut La Vall del Tenes han rebut més eleccions negatives dels seus companys/es majoritàriament en el context acadèmic. La importància que la nostra societat dóna als resultats acadèmics és si més no un agreujant cap al clima escolar negatiu on hi predominen relacions basades en la competició, en l'individualisme. Aquestes idees van en contra del l'educació inclusiva la qual va enfocada a la cooperació, a l'ajuda mútua.

Donada la importància de la implicació de la violència escolar en el benestar psicològic dels joves i adolescents, convé enfocar les investigacions en el sí del que aquest treball ha intentat posar de manifest: que les minories, els col·lectius amb algun tret de personalitat "diferent" requereix de més ajudes de les que reben fins al moment en l'àmbit de les relacions interpersonals.

L'existència d'una relació directa entre ser exclòs d'un grup i presentar conductes d'agressivitat posa de relleu el llarg camí a fer. Cal treballar en l'ensenyament i l'aprenentatge d'habilitats socials a aquells alumnes als quals els hi manquen ja sigui per viure en ambients familiars desestructurats, per patir un trastorn o malaltia o per desconeixement de la nostra cultura (factors de vulnerabilitat per a patir violència escolar).

Com postula la LOMCE (2013), l'escola és l'organisme encarregat de proporcionar els mecanismes necessaris per potenciar la diversitat. Per tant, cal treballar en aquest camí ja que la inclusió implica combatre qualsevol forma d'exclusió, i es considera un procés que mai es dóna per acabat (Climent, 2009: 19 citat a Escribano i Martínez, 2013).

11. Referències

Collell, J. i Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, febrer 2002, pp 20-24.

Colell, J. i Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.

Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice Hall.

Escribano, A. i Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Garaigordobil, M. i Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

Generalitat de Catalunya (1990). *Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu*.

Generalitat de Catalunya (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. DOGC, núm. 5422.

Generalitat de Catalunya (2011). *Estatut d'Autonomia de Catalunya, juliol de 2011*.

Generalitat de Catalunya (2013). *Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa*.

Harris, S. i Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.

Herrero, J.M., Verdejo, M.D., Caravaca, M. i Escobar, M.A. *Necesidades educativas especiales del alumnado con trastorno de conducta*. Murcia.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

Martínez, B. i Musitu, G. (2014). *Violencia escolar en la adolescencia: una mirada hacia las víctimas*. FOCAD: *Formación continuada a Distancia*. Consejo General de la Psicología de España.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Organización de las Naciones Unidas (2008). Las dimensiones inclusivas del derecho a la educación: bases normativas. Marco conceptual. Francia.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Piñuel, I. i Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: Ceac.

Serrano, A. i Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Serie Documentos 9. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Yubero, S., Larrañaga, E. I Blanco, A. (2007). *Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y la educación de la violència en nuestra sociedad*. Universidad de Castilla – La Mancha. Cuenca.

Material consultat a internet:

Wikipedia® (24 de febrer de 2015). Síndrome de Strumpell-Lorrain . Recuperat el 19 de maig del 2015, de http://ca.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Strumpell-Lorrain

Fundación ONCE i Technosite (2009). Deficiencias Auditivas. Recuperat el 19 de maig del 2015, de

[http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Deficiencias%20Auditivas/
Paginas/default.aspx](http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Discapacidades/Deficiencias%20Auditivas/Paginas/default.aspx)

IES La Vall del Tenes. Història. Recuperat el 31 de maig del 2015, de
<http://www.iesvalltenes.cat/historia>

12. Annexes

Cuestionario Sociométrico para Preadolescentes (C.S.P)

Díaz-Aguado, M. ^a J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas

NOMBRE:

APELLIDOS:

COLEGIO:

CURSO:

CLASE:

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **más** te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta trabajar?

¿Por qué **no** te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en recreos...)?

¿Por qué **no** te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas a los que **ayudas más** en las tareas de clase y/o fuera de clase?

¿Por qué te gusta ayudar a éstas personas y no a otras?

6. Este curso, ¿a quién o quiénes **has animado a estar contigo** durante los patios, actividades de clase y/o extraescolares?

¿Por qué has animado a éstas personas y no a otras?

7. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....
2. No tener amigos.....
3. Llevarse bien con los profesores.....
4. Llevarse mal con los profesores.....
5. Ser simpático con los compañeros.....
6. Ser antipático con los compañeros.....
7. Su capacidad para atender y escuchar a los demás.....
8. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás.....
9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....
10. Su agresividad.....
11. Saber comunicarse.....
12. Tener problemas para comunicarse.....
13. Estar solo/a en los patios.....

¡Muchas gracias por tu participación!

Cuestionario Sociométrico para Adolescentes (C.S.A)

Díaz-Aguado, M. ^ª J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas

NOMBRE:

APELLIDOS:

COLEGIO:

CURSO:

CLASE:

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **más** te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta trabajar?

¿Por qué **no** te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en recreos...)?

¿Por qué **no** te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas a los que **ayudas más** en las tareas de clase y/o fuera de clase?

¿Por qué te gusta ayudar a éstas personas y no a otras?

6. Este curso, ¿a quién o quiénes **has animado a estar contigo** durante los patios, actividades de clase y/o extraescolares?

¿Por qué has animado a éstas personas y no a otras?

7. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....
2. Tener pocos amigos.....
3. Llevarse bien con los profesores.....
4. Llevarse mal con los profesores.....
5. Ser simpático con los compañeros.....
6. Ser antipático con los compañeros.....
7. Su capacidad para atender a los demás.....
8. No entender a los demás.....
9. Su agresividad.....
10. Su capacidad para resolver los conflictos entre compañeros.....
11. Estar dispuesto a ayudar a los demás.....
12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás.....
13. Saber comunicarse.....
14. Tener problemas para comunicarse.....
15. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.....

16. Sentirse fracasado.....

17. Sentirse superior.....

18. Querer llamar siempre la atención.....

19. Ser inmaduro.....

20. Estar solo/a en los patios.....

¡Muchas gracias por tu participación!