

**INFLUÈNCIA DE LES EMOCIONS
EN EL PROCESSAMENT DE LA
INFORMACIÓ EN ALUMNES DISLÈXICS.**

**PROJECTE FINAL
PRÀCTICUM I
ANTONI MOYANO BARRERO**

ÍNDEX.

1. RESUM.

2. INTRODUCCIÓ:

- a) Presentació general del treball.
- b) Dislèxia en alumnes de primària.
- c) Justificació del tema triat (defensa de l'enfocament donat).
- d) Interès i experiències prèvies.
- e) Abordatge del tema triat.
- f) Eines psicopedagògiques per a solucionar el problema
- g) Objectius específics.
- h) Objectius generals.

3. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE:

- a) Característiques principals.
- b) Història.
- c) Òrgans de funcionament.
- d) Trets bàsics de la pràctica del centre.

4. DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT REALITZADA.

- a) Fonamentació teòrica.
- b) Informació bàsica i materials.
 - c) Agents implicats.
 - d) Metodologia i procediments.
 - e) Activitats.
 - f) Temporització.
 - g) Avaluació i seguiment dels casos.

5. DISCUSIÓ.

6. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA.

- a) Aprenentatge a nivell teòric.
- b) Aprenentatge a nivell pràctic.
- c) Importància del context família.
- d) conflicte ètic.
- e) Canvi en la percepció del rol del psicòleg.
- f) Valoració de les meves intervencions.
- g) Visió de futur.

7. VALORACIÓ CRÍTICA.

- a) Valoració de les intervencions des de la perspectiva del psicòleg de l'educació.
- b) Beneficis de les meves intervencions.
- c) Influència del treball en equip en el meu treball individual.
- d) Valoració de l'experiència realitzada.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

9. ANNEXOS.

1.RESUM.

-En el present treball es pretén demostrar no solament que la dislèxia (problemes amb la lectura i l'escriptura) té solució; sinó també que la millor manera d'eliminar-la és mitjançant l'enfocament emocional. La teoria PASS ens parla de 4 processadors cognitius: planificació, atenció, seqüencial i simultani, i ens diu que l'alumne processa la informació com la sent. Aquest aspecte l'haurem de tenir en compte per tal d'intervenir amb èxit amb aquest.

Al llarg del present projecte explicarem la funció de cadascú dels processadors, quines són les seves funcions i com es poden estimular per tal que l'alumne respongui de manera positiva.

També en parlarem de les intervencions fetes –basades en la fonamentació teòrica esmentada- i de les fites assolides; les quals corroboren que els preceptes que es defensen al començament són del tot encertats: les emocions influeixen en la cognició i, solament treballant aquestes, s'aconseguirà que l'alumne superi els seus problemes de dislèxia.

1.RESUMEN

En el presente trabajo se pretende demostrar no sólo que la dislexia (problemas con la lectura y la escritura) tiene solución, sino también que la mejor manera de eliminarla es mediante el enfoque emocional. La teoría PASS nos habla de 4 procesadores cognitivos: planificación, atención, secuencial y simultáneo, y nos dice que el alumno procesa la información como la siente. Este aspecto lo tendremos que tener en cuenta para intervenir con éxito con éste.

A lo largo del presente proyecto explicaremos la función de cada uno de los procesadores, cuáles son sus funciones y como se pueden estimular para que el alumno responda de manera positiva.

También hablaremos de las intervenciones realizadas -basadas en la fundamentación teórica mencionada- y de los logros alcanzados, los cuales corroboran que los preceptos que se defienden al comienzo son del todo acertados: las emociones influyen en la cognición y, solo trabajando estas, se conseguirá que el alumno supere sus problemas de dislexia.

2.INTRODUCCIÓ.**a) PRESENTACIÓ GENERAL DEL TREBALL:**

-Aquest treball pretén ésser una guia pràctica sobre el desenvolupament del meu projecte al llarg de tot el quadrimestre: aclarint no solament quin és el tema triat a desenvolupar, sinó també el perquè de la tria, quins són els meus interessos i quines han estat les meves experiències prèvies.

Desenvoluparé de manera cronològica el projecte que tinc intenció de portar a terme, així com també explicaré els objectius que pretenc assolir: començant pels més generals i acabant pels més específics.

b) LA DISLÈXIA EN ALUMNES DE PRIMÀRIA:

-Els trastorns en l'adquisició de la lectura (dislèxia) és un problema molt comú en les nostres aules. Parlem d'alumnes amb un coeficient intel·lectual normal, sense cap problema físic o psicològic que sigui el causant. Aquest problema en la lectura és la causa de la consegüent dificultat en l'àrea de l'escriptura. Parlem d'un problema comú a les nostres aules: 1 de cada 25 alumnes podria tenir aquest problema, segons algunes estadístiques fetes (consultar: <http://www.psicopedagogia.com/dislexia>).

c) JUSTIFICACIÓ DEL TEMA TRIAT:

Els problemes d'aprenentatge en infants, adolescents i fins i tot adults, em va semblar un tema força interessant, no solament per a la realització d'aquest pràcticum I, sinó també per dedicar-me professionalment al meu futur.

Les assignatures cursades anteriorment a l'especialitat de la Psicologia de l'Educació em donen una idea molt general de com és el món de l'escola i de l'ensenyament i l'aprenentatge, i amb la realització d'aquest pràcticum tindrè l'oportunitat d'aprofundir en els meus coneixements teòrics, així com de portar aquests a la pràctica.

d) IINTERÈS I EXPERIÈNCIES PRÈVIES:

M'agrada l'aprenentatge i crec que tinc qualitats personals adients per a l'ensenyament; conclusió a la que arribo després d'ésser professor d'escacs amb alumnes d'edat similar amb els que he treballat (entre 6 i 9 anys). Al servei militar també vaig tenir contacte amb l'ensenyament: vaig instruir als nous reclutes per tal de preparar-los per a la jura de

bandera. El meu interès ha anat creixent mica en mica, a la vegada que cursava les assignatures vinculades amb l'especialitat de la Psicologia de l'Educació.

e) ABORDATGE DEL TEMA TRIAT (concepte que tinc del mateix):

-Les dificultats d'aprenentatge al nostre sistema educatiu és el pa nostre de cada dia: cada alumne té el seu ritme d'aprenentatge i, a més, intervenen variables que dificulten enormement la tasca de tots els actors educatius (professors, professorat de suport, logopedes, psicopedagogs, pedagogs, tutors, pares dels alumnes, etc). A l'estat espanyol ens trobem amb un panorama una mica desolador: als problemes derivats de la diversitat cultural (com afecta aquesta a la inclusió escolar dels alumnes) hem d'afegir els problemes derivats de les retallades econòmiques i dels recursos humans que està patint el sector de l'educació. La meua impressió és que s'està fent el contrari del que s'hauria de fer, m'explico: quan vaig començar a estudiar les assignatures anteriorment mencionades (fa uns 2 anys), un dels aspectes que preocupaven als experts en la matèria era la manca de recursos humans i econòmics/materials per tal de minimitzar el retard en l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials. Enguany, la situació és més preocupant encara, ja que les retallades deixen al professorat en una situació més dolenta que abans (amb menys recursos per fer front als problemes abans mencionats: la diversitat cultural, la inclusió escolar, els alumnes amb problemes d'aprenentatge). Les retallades afecten de manera directa la qualitat de l'ensenyament, i aquesta manca de qualitat es fa més palesa a l'escola pública, ja que aquesta es troba amb menys recursos per tal de fer front als problemes mencionats abans. Veure: <http://www.iuaragon.com/agenda/contra-los-recortes-en-educacion-zaragoza/>.

f) EINES METODOLÒGIQUES PER A SOLUCIONAR EL PROBLEMA:

Quines eines m'ajudaran a solucionar el problema de la dislèxia o a minimitzar els problemes de lectura i escriptura amb aquests alumnes? Existeixen un munt de fitxes psicopedagògiques que tenen com a objectiu d'ensenyar el nen a llegir correctament, així com també a escriure les lletres de manera adient. Es tracta de treballar aspectes concrets: ordenar seqüències de paraules per formar frases, escriure frases que resumeixin dibuixos, escriure que està passant en una vinyeta en concret, discriminar entre grafies que s'assemblen (b-d; p-q), etc.

Amb aquestes fitxes (i amb la resta de material didàctic existent) es pretén motivar els alumnes per tal que superin els seus problemes amb la lectura i l'escriptura: dues eines

indispensables per tal d'inserir-se no solament a l'escola, sinó en la societat en l'etapa adulta.

g) OBJECTIUS GENERALS:

-Ajudar els alumnes a superar els seus problemes de lectura i escriptura és, sense cap mena de dubte, el meu objectiu en les 90 hores pràctiques que faré a l'escola pública d'Ocata. Com ho faré serà desenvolupat a l'apartat següent, quan en parlem dels objectius específics.

h) OBJECTIUS ESPECÍFICS:

-Treballar amb els alumnes amb el material psicopedagògic més adient per tal que aquests millorin la manera que tenen de processar la informació ja és, en si mateix, un objectiu més específic. Partint de la base que aquests alumnes tenen problemes emocionals, el meu objectiu serà desbloquejar-los mitjançant l'empatia i altres recursos. Es tracta de desemascarar les seves conductes emmascaradores per tal que puguem modificar les seves creences negatives que afecten la seva autoestima (la qual és negativa). De fet, i tenim en compte que processem la informació com la sentim i no pas com la pensem, sembla clar que la part emocional influeix decisivament en la cognició; tal com ens explica la Teoria PASS, la qual fa referència als quatre processadors cognitius responsables de la informació que copsem: la planificació, l'atenció, el simultani i el seqüencial, juntament amb els supòsits tèorics de la Comunicació Indirecta, per tal de desemascarar les conductes emmascaradores i ajudar a l'alumne a potenciar la seva seguretat i a reforçar la seva autoestima) i, finalment, en parlarem de la Teoria dels Comportaments Emmascaradors o del Processament Cerebral de les Emocions.

Especificant més encara els objectius, faré cinc cèntims sobre els 4 processadors cognitius i la seva importància en la informació que processem.

1) Procés cognitiu d'atenció: permet a l'alumne "copsar i deixar entrar la informació" de manera voluntària. La informació important es mantindrà el temps que sigui necessari per tal que els altres processos cognitius la puguin processar.

2) Procés cognitiu simultani: és el procés cabdal sobre el qual girarà la meua intervenció amb els subjectes dislèxics (segons la meua tutora, el més normal és que els

alumnes tinguin un dèficit en el procés del seqüencial, el qual és molt difícil d'estimular per tal d'erradicar-lo). La seva missió, és la de posar en marxa unes operacions mentals per resoldre les tasques. Processar la informació de manera global, holística i visual (la que anteriorment el procés d'atenció ha triat) és l'objectiu del simultani. Es tracta d'interrelacionar tots els elements per tal de recordar-los visualment. Per exemple, quan recordem un itinerari d'un plànol, quan realitzem un trencaclosques, etc.

3) Procés cognitiu seqüencial: dóna sentit a les parts de manera individual i no a la totalitat de les mateixes. Es processa la informació pas a pas, i no hi ha relació entre elles. Parlem d'aprenentatges arbitraris perquè així han estat establerts anteriorment.. Per exemple: l'aprenentatge dels noms dels colors és arbitrari (els grafemes vermell estan destinats a un color concret i no pas a un altre), o el so que correspon a cada grafia, així com els símbols matemàtics, etc).

4) Procés cognitiu de planificació: és més complex i elaborat que els anteriors, així com el més avançat. És com un director d'orquestra: ordena, selecciona les estratègies més adients, avalua, modifica si s'escau (canvi d'estratègies, etc). Desenvolupa les següents tasques: estableix els objectius (que em demanen?, que cal fer?); selecciona les estratègies (com ho faig per fer-ho?); reavalua tot el procés (es repassa el que s'ha fet per si cal modificar-lo i/o corregir-lo). *“La planificació proporciona a l'individu els mitjans per a utilitzar eficientment el processament simultani i seqüencial en les tasques que estan en el focus de l'atenció, avaluant i readaptant tot el procés general”*.

Resumint, com que el seqüencial normalment no respón a l'estimulació psicopedagògica i de vegades aquest està danyat neurològicament parlant, estimularem, en aquests alumnes el seu procés del simultani; farem el mateix amb la planificació i l'atenció (aquest segon solament en els casos que sigui necessari).

Cal emfatitzar que el processador de la planificació és el més important de tots tres, ja que de res ens serveix –com a educadors-, que l'alumne disposi de moltes estratègies mentals per tal de realitzar amb èxit les tasques (simultani), sinó sap que ha de fer i com ho ha de fer (planificació).

3. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

a) CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS:

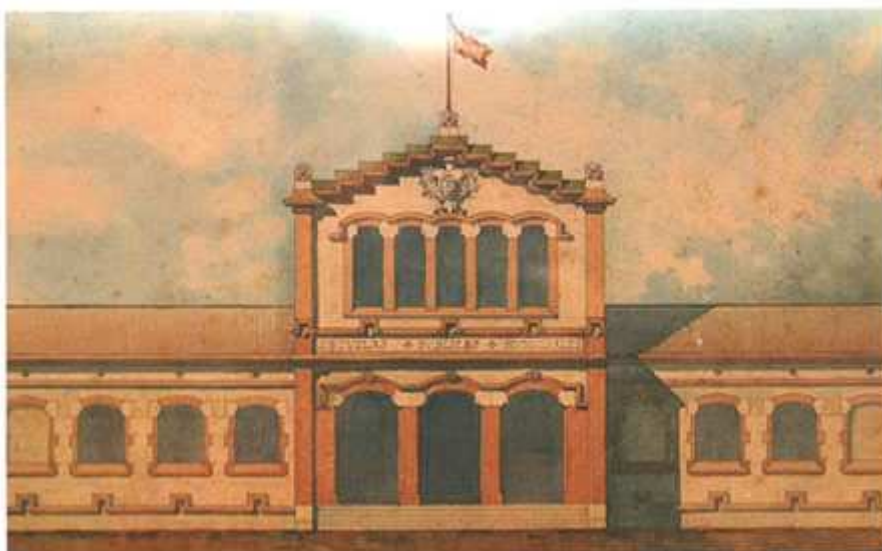
Faré les pràctiques a l'escola pública d'Ocata, la qual està vinculada amb el centre de Molins de Rei (en el qual inicialment anava a fer les pràctiques).

El centre d'Ocata és una escola pública amb molta tradició. És una escola petita i molt acollidora (m'han obert les portes des de el començament i m'han fet sentir com a casa meva). Degut al meu calendari específic he hagut de fer les pràctiques en 5 setmanes, i aquesta circumstància ha provocat que no hagi assolit amb profunditat força coneixements sobre l'organigrama i els òrgans de funcionament del centre (punt que desenvoluparé després), però sí que m'ha donat per a fer una descripció de les seves característiques principals.

Aquesta escola pública és un centre a on s'estan formant alumnes d'educació infantil, així com també dels cicles inicial, mitjà i superior. He tingut l'oportunitat de fer intervencions amb alumnes entre 6 i 9 anys (1er i 4art de primària). Per a més informació sobre el centre, visitar el següent link: <http://www.xtec.cat/centres/a8020723/inici.html>.

b) HISTÒRIA:

-Aquesta petita escola del Masnou té una àmplia història, i tenim la sort que a la mateixa web ens la explica. Annexo el text sencer amb dibuixos il.lustratius de l'època:



Detall de la pintura projecte Masnou

Història

Escola Ocata. Antecedents històrics. Extret i adaptat del llibre “1905 - 2005 CEIP Ocata cent anys d’escola pública”.
Textos de Francisco Balbás.

A l’any 1903 les escoles públiques de la vila estaven situades en una casa arrendada a l’actual carrer Jaume I. L’edifici tal i com consta a l’acta de l’Ajuntament no reunia les condicions mínimes indispensables, ja que el lloc era “*con poca ventilación, excesiva humedad e incómoda y escasa luz; sin patios...*” L’alcalde proposa “*de construir un edificio adhoc para Escuelas de niños y de niñas y habitaciones de los señores maestros...*”

La Comissió creada per a dur a terme el projecte informa sobre la possibilitat de “*acudir al estado en demanda de subvención*” i “*ha obtenido el convencimiento de cuán tardías y en extremo difíciles son tales concesiones...*” Amb la qual cosa, i ja que l’ajuda que haurien de rebre del Govern (el 50% de l’obra) pensen que no arribarà mai, el Consistori adopta per unanimitat la decisió de construir de nova planta de l’edifici destinat a escoles públiques a càrrec de l’erari públic municipal, tot reconeixent que el seu cost seria aclaparador per al Municipi.

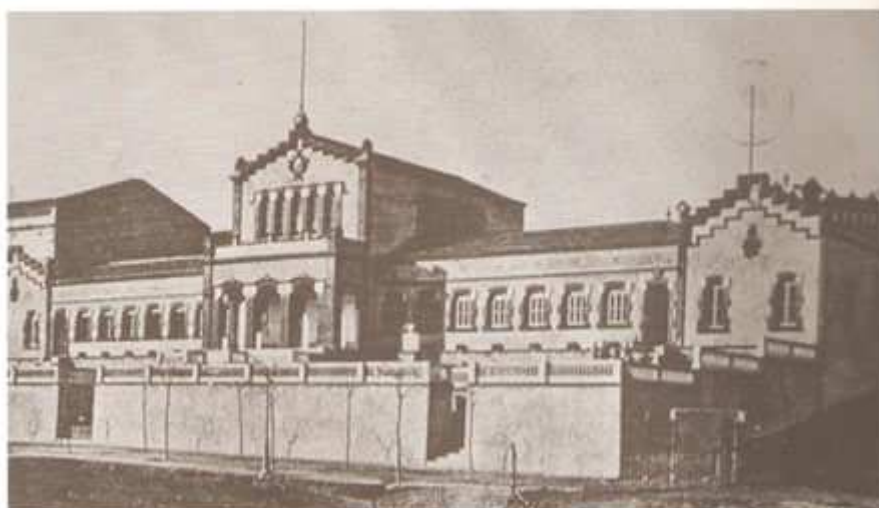
De seguida comencen les gestions adreçades a aconseguir un terreny proper i adequat per a les escoles. Amb la qual cosa l’Ajuntament del Masnou assumeix que “*es procedente aceptar los terrenos ofrecidos para este objeto por el propietario vecino de esta villa D. Miguel Amat, cuyos terrenos lindan con la calle de Gaditana... la finca denominada “La Mezquita” ... de excelente posición topográfica y muy cerca de la Iglesia parroquial.*”

Un cop acceptada aquesta donació, els regidors acorden per unanimitat consignar en els pressupostos de l’any proper -1904- una quantitat per al començament de les obres , segons plànols i pressupost de Bonaventura Bassegoda, l’arquitecte municipal.

El 21 d’octubre de 1903 s’acorda un pressupost definitiu de 70.668 pessetes i 78 cèntims, ja que “*se ha ampliado bastante más el proyecto de lo que en principio se juzgó indispensable...*” Per tal de cobrir les despeses de la construcció, es va realitzar un emprèstit “*emitiéndose veinte y ocho obligaciones amortizables a la par de dos mil quinientas pesetas cada una, que devengarán el cuatro y medio por ciento de interés anual...*”

Segons el projecte d’obres aprovat per la Junta Provincial d’Instrucció Pública de Barcelona , l’edifici constarà de 4 sales destinades a classe i que podran acollir 48 alumnes cadascuna. El dia 16 d’agost de 1904 l’alcalde hi posa la primera pedra i les obres anaren molt de pressa.

El 5 de juny de 1905 l’obra estava totalment acabada i el contractista lliurà l’edifici al ple del Consistori, reunit a l’escola, i amb presència de l’arquitecte Bassegoda, molt conegut a Barcelona per les seves obres modernistes.



Façana de l'Escola



Vista Frontal Escola "Escola Municipal"

Mentre van durar les obres de les escoles municipals, l'Ajuntament urbanitzava el terreny rústic de la zona. El camí del cementiri circumval·lava l'Església per l'est per arribar-hi, però no comunicava amb el carrer del Lavadero, que acabava només a tocar la casa parroquial. La prolongació d'aquest carrer, Carrer de l'Església, rebrà el nom de Jover i Serra. Arran de 1918, tots dos carrers faran el carrer Lluís Millet, qui dirigia llavors l'Orfeó Català i que va néixer al número 44 d'aquest carrer.

Les escoles municipals van ser, finalment, inaugurades el 15 de setembre de 1905 i en aquest primer curs hi havia els mestres Frederic Bosch i Dolors Torregrossa.

A partir d'aquest moment, l'escola comença a créixer fins que al maig de 1936 es veu la necessitat d'ampliar el centre tot construint-hi un altre pis damunt del que existia i adquirir uns terrenys situats entre els carrers Mestre Bosch i García Hernández, per a ser destinats a la construcció de 12 cases-habitacions per als mestres nacionals. Aquesta iniciativa va ser truncada per la Guerra Civil. Van haver de passar més de 30 anys fins que a l'abril de 1967 l'Ajuntament va encarregar l'ampliació de l'escola a l'arquitecte municipal. El primer curs amb el col·legi ampliat va ser el 1971-1972.

El Consell de l'Escola Nova Unificada 1936 – 1939

Amb el fracàs de l'aixecament facciós comença a Catalunya un procés revolucionari en el camp de l'ensenyament. Es crea el Comitè de l'Escola Nova Unificada –CENU–, que elabora un projecte escolar singular, que substitueix l'escola de tendència confessional per un nou règim escolar. Aquest es veia inspirat en els principis racionalistes del treball, que assegurava que tot obrer pogués arribar des de l'escola primària als estudis superiors, segons la seva capacitat. El projecte d'escola única anava lligat a una política de depuració del magisteri més conservador i contrari a l'obra republicana. Tanmateix la majoria dels ensenyants van continuar en els càrrecs que ocupaven anteriorment i els destituïts fóren una mínima part.

El CENU va ampliar les places escolars i es va adquirir material escolar modern. La política de la Generalitat es va orientar a atendre el millor possible els infants en edat escolar. A les escoles es van obrir cantines escolars, perquè el menjar dels infants era d'allò més sagrat per l'administració.

Les delegacions comarcals del CENU començaren de seguida a elaborar un cens de nens i de nenes en edat escolar i l'inventari dels edificis disponibles, per preparar les aules i proveir els mestres necessaris per tal que el primer d'octubre no quedés cap infant sense escolaritzar. Es calculava que només al Masnou hi havia prop de 1.100 infants en edat escolar.

En qüestions pedagògiques, els mestres tenien llibertat per a confeccionar programes i triar els mètodes més adients. S'hi establia l'obligació dels ensenyants de secundar les iniciatives i normes dictades per la direcció de cada escola, prèviament comentades i acordades pel Claustre. L'escola havia d'obrir les portes 30 minuts abans d'iniciar les classes.

Tota mena de col·legis privats, religiosos o laics van ser confiscats i incorporats al CENU i totes les escoles es van obrir en règim de coeducació.

Al quart trimestre de 1936, la situació escolar presentava les escoles plenes i amb afluència de nous alumnes procedents de les zones ocupades pel règim feixista.

A l'estiu del 37 començaren els bombardejos d'aviació i marina, per la qual cosa la majoria d'alumnes no assistien a les classes. Amb els pocs que gosaven anar-hi, els mestres formaven una aula unitària a cada col·legi. Un cop passada la por, els alumnes tornaven a omplir les aules, encara que de manera irregular. Finalment, l'assistència va tornar a minvar a mesura que s'incrementaven els bombardejos i el front de guerra era més a prop.

c) ÒRGANS DE FUNCIONAMENT

-La figura més important en aquesta escola és el seu director, que és la persona que va donar el seu vist i plau perquè pogués fer intervencions en el seu centre. En aquest sentit li estic força agraït i espero poder donar-li les gràcies al pràcticum II, ja que no he tingut l'ocasió de conèixer-lo en persona. De seguida us mostrem l'organigrama actual de l'escola:

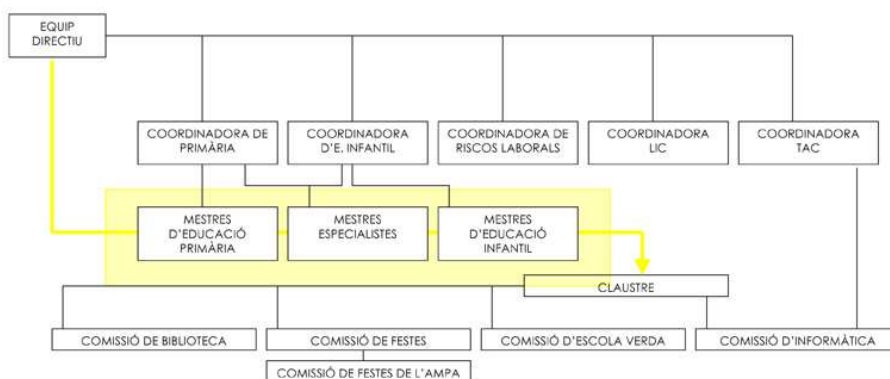
Òrgans de govern: unipersonals i col·legials

- Els unipersonals són el/la director/a, el/la cap d'estudis i el/la secretaria que constitueixen l'equip directiu. L'equip directiu es presenta per períodes de tres anys.
- Els col·legiats són el Consell Escolar i el Claustre.
- El Claustre està integrat per la totalitat dels/les mestres de l'escola. Les funcions d'aquests òrgans queden reflectides al Reglament de Règim Intern.

Equip docent

L'equip docent de l'escola està format per:

- 4 mestres d'educació infantil.
- 8 mestres de primària.
- 1 especialista d'educació musical.
- 1 especialista d'educació física.
- 1 especialista d'anglès.
- 1 especialista d'educació especial.
- 1 professor de religió catòlica a jornada parcial.



Consell Escolar

El Consell Escolar és l'òrgan de participació de la comunitat escolar en el govern de l'escola, estan representats tots els sectors de la comunitat educativa a excepció de l'alumnat. Professors/res, pares/mares, personal de serveis, l'Ajuntament. Hi ha eleccions a la renovació parcial dels membres del Consell cada dos anys.

d) TRETS BÀSICS DE LA PRÀCTICA DEL CENTRE:

-Aquesta escola té uns trets d'identitat com a referent de les pràctiques que es porten al centre. L'escola es defineix a si mateixa com:

- laica i plural
- en defensa dels valors democràtics

- escola compromesa
- no sexista
- aconfessional
- a favor d'una educació integral
- en defensa de la igualtat d'oportunitats
- la diversitat com a valor positiu
- formadora en l'educació per la pau, la solidaritat i la col·laboració
- oberta a l'entorn

Altres informacions importants per a comprendre millor els trets més característics d'aquesta escola són els següents:

-El projecte lingüístic està basat en la llengua catalana, malgrat que queda garantit l'aprenentatge de la llengua castellana. L'anglès s'introduirà com a tercera llengua a P3.

-Treball per projectes: amb diferents metodologies de treball en tots els cicles; amb la implicació de la família dels alumnes.

-Treball per competències al voltant de 4 eixos fonamentals:

- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a viure i habitar el món.

L'objectiu és assolir les següents competències:

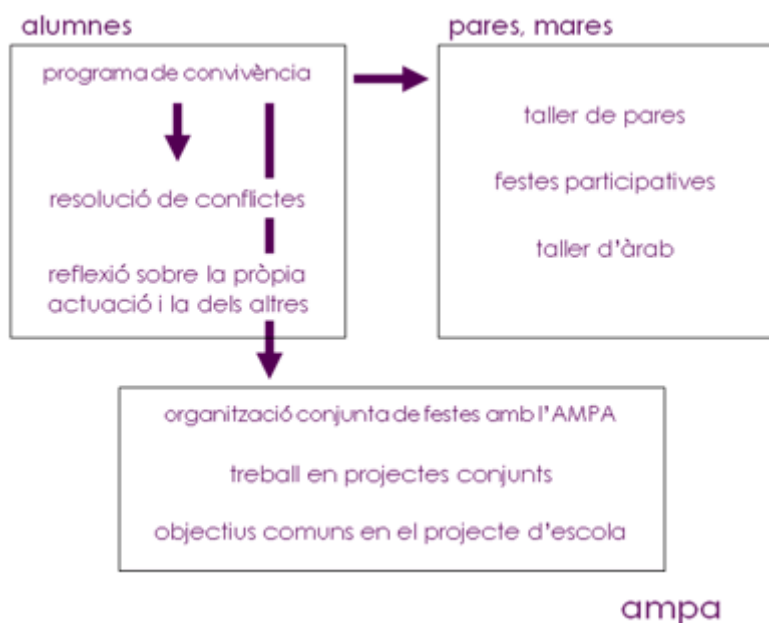
- Competència comunicativa
- Competència matemàtica
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món
- Competència en el tractament de la informació i competència digital
- Competència social i ciutadana
- Competència cultural i artística
- Competència per a aprendre a aprendre
- Autonomia i iniciativa personal

-Pla d'habilitats per viure on es treballa principalment:

- Autoestima, identitat i autocontrol.
- Convivència.
- Resolució de conflictes.

- *“L’objectiu final és que els alumnes aprenguin, amb responsabilitat, a resoldre problemes que es plantegin, a través del diàleg i la participació democràtica. Que siguin assertius”*

Estem parlant d’una escola integradora:



4. DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT REALITZADA:

a) FONAMENTACIÓ TEÒRICA:

-Abans d’explicar els fonaments teòrics que han recolzat les meves intervencions pràctiques, parlaré de la dislèxia per entendre que és exactament i quines són les diverses hipòtesis explicatives que parlen sobre la seva aparició:

La dislèxia no guarda relació amb un coeficient d’intel·ligència anormal, ni amb cap problema psicològic o emocional, és un problema cognitiu:

“Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación”.

Si parlem de causes existeixen diverses hipòtesis explicatives: neurològiques i cognitives. En paraules de Vicente Oltra Abarca: *“Las hipótesis explicativas se agrupan principalmente en dos grandes áreas o tipos de problemas: de tipo*

neurológico y de tipo cognitivo. El nivel neurológico de explicación se refiere a la manera en que el cerebro procesa la información y cómo se diferencian los disléxicos en este campo. La organización neuropsicológica es la base en la que se asienta el funcionamiento cognitivo, que es el aspecto al que se le presta más atención por ser directamente observable en pruebas de lectura y en trabajos de observación en laboratorios”.

El meu treball d'investigació s'ha basat en la Teoria PASS de la Intel·ligència i en la Teoria del Processament Cerebral de les Emocions o dels Comportaments Emmascaradors. Defensaré la hipòtesi de que les emocions, en moltes ocasions, són la causa del dèficit en la lectura i en l'escriptura dels nois/es amb els quals intervindrà. Dit això, també existeixen alguns casos a on les causes són neurològiques (per exemple, quan el procés cognitiu del seqüencial és molt baix s'atribueix a causes neurològiques).

Un cop detectades aquestes dues causes tant diferents: les neurològiques (més relacionades amb aspectes biològics i/o genètics) i les emocionals (més vinculades amb l'aspecte social i les interaccions socials: l'espai a on els alumnes construeixen els significats de manera activa i col·laborativa), he cregut oportú parlar d'un marc teòric sota el qual defensaré tota la meua argumentació teòrica (el constructivisme), i de dos autors cabdals per les seves aportacions: el primer en el desenvolupament cognitiu del subjecte a nivell individual (Piaget) i el segon per les seves aportacions al desenvolupament dels processos psicològics en les relacions socials (Vigotski). Aquestes dues versions del desenvolupament són diferents però complementàries: en cap cas contradictòries. La diferència rau en el protagonisme que cadascú dóna a les interaccions socials com a causant del desenvolupament cognitiu, però tots dos reconeixen que aquest desenvolupament és fruit d'una construcció del coneixement de manera activa per part del subjecte. I no solament del subjecte, sinó també d'altres actors socials, com per exemple: els docents. És per això, que quan he portat a terme les meves intervencions, he tingut en compte que els meus mètodes pedagògics influïen en la construcció dels significats dels meus alumnes amb dislèxia.

Vull enfatitzar sobre la importància de les emocions com a causants dels dèficits en la planificació, l'atenció, el seqüencial i el simultani (els 4 processos cognitius que podien restar minvats i que dificultaven l'escriptura i la lectura dels subjectes). En el

present treball he aprofundit en aquesta premisa, aportant dades i arguments de noves teories, les quals ens parlen de com les diferències individuals, la diversitat cultural, els diferents estils cognitius, l'ansietat, les atribucions i les expectatives, l'autoconcepte i l'autoestima, la motivació i els components afectius, o la mateixa interacció professor-alumne influeixen en el dèficit que presenten els meus futurs casos.

Tot de seguida esmentaré les idees principals sobre les diferents teories en les quals he basat les meves intervencions, amb l'objectiu que aquestes mateixes m'ajudessin en la posterior recollida de dades; les quals a la vegada m'han ajudat a treure conclusions.

1) Teoria del PASS de la Intel·ligència.

-Aquesta teoria constitueix la base teòrica en la qual es basa el Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista-Estratègic (Pèrez i Timoneda, 1998). Parlem d'una concepció nova sobre la forma d'aprendre: allò important és la manera com és utilitzada la capacitat per part del subjecte. El supòsit teòric del que es parteix és que tothom és intel·ligent, però cadascú processa i memoritza la informació de manera individual i personal. Ens interessa aquesta manera individual dels alumnes dislèxics de processar la informació per tal d'esbrinar els mètodes més adients per portar a terme la tasca d'eliminar les seves "deficiències": les estratègies seran diferents en funció de l'alumne.

La teoria PASS parteix de la base que la intel·ligència "és canviable, modificable, i per tant, susceptible de millorar el seu rendiment d'ent a terme una intervenció que incideixi en el perfil cognitiu.

2) Teoria del Processament Cerebral de les Emocions o dels Comportaments Emmascaradors.

-L'origen rau en les investigacions de Ledoux (1996), a on explica –amb base neurobiològica- l'objectiu de les conductes automàtiques, les quals estan encaminades a l'autodefensa i a la supervivència. La influència de les emocions del subjecte en els seus aprenentatges és bastant gran, i haurem de tenir en compte aquest aspecte per tal d'esbrinar les causes per les quals els alumnes no rendeixen en un àmbit determinat i, a partir d'aquí, triar les eines metodològiques i les estratègies més adients per portar a terme l'objectiu inicial: minimitzar o eliminar els problemes de lectura i escriptura.

L'explicació d'aquesta influència sembla fàcil: en algun moment nosaltres hem tingut algun problema emocional (la mort d'un ésser estimat, ens han fet fora de la feina, un trencament sentimental), i no ens hem centrat en les tasques que havien de desenvolupar...i el rendiment ha estat negatiu, és clar. Doncs, amb els alumnes que tenen problemes de dislèxia passa exactament el mateix. En quant als comportaments emmascaradors es refereix a les conductes automàtiques inconscients que tenen com a objectiu la defensa del subjecte per tal d'evitar el "dolor psíquic". Les hipòtesis subjacents d'aquesta teoria estan vinculades als nostres actes: els alumnes vinculen *"els seus actes amb les seves creences, aleshores posen en marxa conductes de defensa, les quals són fruit del malestar inconscient que senten a causa de la inseguretat que els genera un bagatge de creences d'identitat molt negatives"*. Com que aquestes conductes de defensa són comportaments emocionals, haurem de tenir en compte la comunicació interpersonal (la que nosaltres com a docents tinguem amb l'alumne). També haurem de tenir en compte l'aspecte emocional per tal d'intentar esbrinar quin és el problema que s'amaga darrera el comportament emmascarador i així solucionar-lo. Per exemple: darrera la frase d'un alumne: *"Aquest exercici és molt aburrit i no m'agrada"*, es pot amagar la veritable raó de no fer-ho bé: *"sóc poc intel·ligent i no me'n surto"*.

I com podem evitar mecanismes de defensa - com la resistència, per exemple-, per tal de poder esbrinar per què el subjecte no realitza bé les seves tasques?: amb la comunicació indirecta (Timoneda, Pérez, 2000). Aquesta consisteix en "ensenyar coneixements, sabers o conviccions-creences gràcies a la distracció dels mecanismes de defensa. *"És la clau que obre la porta d'entrada al món emocional"*.

Un exemple de recurs de comunicació indirecta seria l'acompassament (Si és clar...t'entenc, etc). Si tinc un alumne que intenta explicar-me quines són les seves creences, haurem d'empatitzar amb ell perquè vegi que entenem el que li passa, amb l'objectiu que *"continui expressant-se i mostrant les seves inquietuds"*. Així mica en mica podem *"desmontar les seves creences negatives"*. Un cop desmuntades aquestes , les seves emocions seran més positives, i les possibilitats d'un major desenvolupament cognitiu seran majors.

3) Influència de l'autoconcepte i de l'autoestima:

-L'autoconcepte seria un conjunt "ampli de representacions –imatges, judicis, conceptes- que les persones tenen sobre si mateixes. Aquest dirigeix el comportament de la persona. És el coneixement que la persona té sobre si mateixa, mentre que l'autoestima és més bé com una avaluació del propi jo (com se sent l'alumne). Un alumne amb dislèxia intentarà pujar la seva autoestima fent activitats que li facin sentir millor i intentarà evitar aquelles que li fan sentir malament. De fet, a les meves intervencions, m'he trobat amb alumnes que quan una tasca es posava feixuga, em deien que s'avorrien i volien fer una altra cosa. Aquests aspectes els he hagut de tenir en compte a l'hora de triar les tasques que els hi presentava. Ha estat important, en aquest cas, motivar-lo previament. No cal dir, que un autoconcepte i una autoestima positius i ajustats s'associen a resultats d'aprenentatge millors.

Important en la formació de l'autoconcepte i l'autoestima dels alumnes ha estat el meu paper de docent. La representació mental prèvia que he tingut d'ells, les expectatives que he tingut en les 90 hores pràctiques que he fet, les tasques que els hi he proposat, el suport que els hi he donat, els criteris que he utilitzat per corregir els seus exercicis, etc, etc...

4) Influència de la motivació:

-L'alumne ha d'estar motivat si volem que rendeixi a nivell escolar.

a) motivació per l'assoliment: cal distingir entre la necessitat d'assoliment i la por al fracàs.

b) La motivació intrínseca: l'interès que tingui l'alumne de fer les coses bé. En aquest sentit i en general, m'he trobat força col.laboració dels alumnes.

c) Les capacitats metacognitives i d'autoregulació: serien els processos mitjancers entre la decisió d'intentar aconseguir una meta i l'execució de les activitats necessàries per assolir-la. Important en aquest sentit la interacció alumne-professor i alumne-alumne per tal d'autoregular l'activitat cognitiva i així tenir la suficient motivació per fer la tasca amb eficàcia.

5) La influència de la interacció alumne-professor en la construcció del coneixement:

-Els alumnes reaccionen davant les propostes del docent: aquest processa, assimila, i relaciona tota la informació que té al seu abast per construir de manera activa el seu coneixement (de si mateix i de l'entorn que l'envolta). Podem afirmar que l'activitat constructiva de l'alumne fa de medidora entre les propostes d'ensenyament del docent i els resultats de l'aprenentatge que assoleixi. Aquests construeixen en el sentit que aporten els seus coneixements, assimilen i atribueixen significats als continguts, “en un procés que trascendeix la simple recepció, còpia o reproducció. *Aquesta construcció, encara que requereixi la seva participació activa, trascendeix ampliament l'aspecte purament individual*”. La funció meua, com a docent, ha estat la de mediar entre els processos constructius dels alumnes i els continguts culturals sobre els quals s'ha materialitzat aquesta construcció (aconseguits en les interaccions socials amb els altres alumnes i amb mi mateix). Com podem veure, el paper del docent ha estat cabdal en l'assoliment de coneixements del seu alumnat.

Wood (1990), va concloure amb els seus estudis que l'eficàcia de l'ensenyament depenia de la capacitat dels educadors (pares, professors) per a intervenir i donar suport a l'alumne quan aquest tingui dificultats per avançar en el seu procés de construcció personal (promovent la seva activitat intel·lectual).

La “metàfora de la bastida” (Wood, Bruner i Ross, 1976) explica l'anterior: sense ajuda del docent difícilment l'alumne construiria el seu coneixement. Aquesta ajuda s'ha retirat de manera gradual quan l'aprenent ha assumit cert nivell d'autonomia i de control.

6) Influència de les diferències individuals:

-Hi ha evidències que indiquen l'existència d'importants diferències individuals en l'habilitat per a crear i memoritzar les representacions ortogràfiques de les paraules, les quals no depenen “ de diferències en el quocient intel·lectual no verbal, l'habilitat fonològica o l'experiència en la lectura” (Th.A. Barker, J.K. Torgesen i R.K. Wagner, 1992, pàg. 336). Aquest aspecte ha estat tingut en compte a l'hora de planificar les meves intervencions, ja que em vaig trobar amb alumnes amb diferents edats i nivells culturals.

7) Piaget:

- Per aquest autor el desenvolupament cognitiu humà es recolza en tres eixos principals:

- 1) La Intel·ligència humana “*representa una forma determinada d’adaptació biològica*”: en el terreny psicològic es reflecteix en el coneixement d’objectes per part del nen.
- 2) El coneixement és fruit d’un procés de construcció: aquest passa pels mateixos estadis i segueix el mateix ordre.
- 3) Aquest coneixement s’elabora i neix en els intercanvis entre subjecte i objecte: el nen actua sobre la seva realitat transformant-la de forma activa (físicament i mentalment).

Amb els nens que he intervingut, el nivell de competència intel·lectual ha depengut del nombre d’esquemes d’acció que posseïen i de com coordinaven i combinaven aquests esquemes.. Hi hagut un desenvolupament cognitiu que ha consistit en una successió d’estadis que es diferenciaven en la qualitat dels aprenentatges adquirits.

Els alumnes que he tractat eren estudiants de 1er a 4art de primària i es corresponien al segon estadi: **el de les operacions concretes**. Aquests tenien uns esquemes d’acció interioritzats que cada cop els dominaven més. També s’assoleix la combinació i la coordinació dels esquemes d’acció interioritzats anteriorment entre si. Des de el punt de vista del pensament racional s’assoleixen les següents fites: classificació, seriació, mesura, manteniment de l’ordre espacial i temporal, de la mateixa manera que s’avança en la comprensió dels fenòmens del món extern i la causalitat. La intel·ligència per a realitzar operacions està basada en un conjunt d’operacions lògiques, el pensament és més lògic i racional que anteriors estadis, i les operacions que fa el subjecte permeten organitzar la realitat d’una manera més estable.

Com que estem parlant d’alumnes amb dislèxia, hem hagut de tenir en compte que algunes d’aquestes fites podien restar minvades. Per exemple: la classificació i la seriació d’un subjecte amb dislèxia és normal que estigui per sota d’un alumne “normal” –segurament tindrà problemes per classificar i memoritzar sèries perquè el seu procés cognitiu del seqüencial estigui per sota de la mitjana poblacional.

Per a Piaget existeixen 4 factors responsables del desenvolupament dels nens/es: la maduració orgànica, l’experiència amb els objectes físics, l’experiència i la interacció

amb altres persones, i el mecanisme d'equilibració (aquest darrer és el més important, ja que coordina i regula la influència dels tres primers).

-La maduració: obre noves possibilitats de comportament a mesura que aquesta es va produint.

-Interacció amb els objectes: destaca l'experiència logicomatemàtica, és a dir, l'experiència que la persona treu de la seva acció envers els objectes d'una manera activa.

-L'experiència amb les persones: es refereix a la interacció social que puguin tenir aquests nens/es. Aquesta experiència resultarà cabdal per a exercitar i modificar els esquemes de coneixement adquirits. La coordinació dels esquemes assolits possibilitaria la capacitat de cooperació intel·lectual entre els subjectes.

-Mecanisme d'equilibració: entre els intercanvis que el nen faci amb el seu medi. Dóna constància a la conducta del subjecte i coordina i regula la influència dels tres primers. Les perturbacions en aquest equilibri provocarien un desequilibri que impedirien aquest desenvolupament cognitiu. Aleshores es posen en marcha uns mecanismes de regulació i de compensació per tal de tornar a equilibrar el sistema: modificant els esquemes inicials, per exemple.

Extrapolant la situació, amb els alumnes amb dislèxia es produeixen bloqueigs (mecanismes de resistència) que impedeixen que els processos cognitius (planificació, atenció, seqüencial i simultani) funcionin de manera normal. Aquí també hem de modificar els seus esquemes de coneixement, ja que els que han assolit no els hi permeten superar els seus problemes de lectura i escriptura.

Quin és el paper de l'educació en el desenvolupament segons l'autor?:

-Recordem que Piaget atorga un paper secundari “ a la relació i a la interacció amb altres persones com a factor explicatiu del desenvolupament”. Per a Piaget, les pràctiques educatives que han assolit els nens amb dislèxia amb els quals he intervingut significarien un factor necessari però no suficient per al procés de desenvolupament cognitiu, ja que aquest es trobaria sotmès a la dinàmica marcada pel procés d'equilibració. Queda palès el seu pensament de caire biològic.

En paraules del mateix Piaget: *“Hom pot comprovar de seguida la seva importància si tenim en compte els estadis...són accelerats o retardats en la mitjana de les seves edat cronològiques segons l’ambient cultural i educatiu. Però el simple fet que els estadis segueixen el mateix ordre seqüencial en qualsevol ambient, n’hi ha prou per demostrar que l’ambient social no ho pot explicar tot”*.

L’educació modularia el procés de desenvolupament del subjecte, però, segons Piaget, els canvis es produïrien igual, independentment de les pràctiques educatives *“en que estigui implicada la persona en curs de desenvolupament”*.

A més, en uns estudis fets pel mateix Piaget, amb l’ajuda dels seus col·laboradors, sobre la difícil relació entre el desenvolupament cognitiu del subjecte i l’aprenentatge educatiu, s’arriba a la conclusió que la diferència de nivell que mostren els subjectes abans de les sessions d’aprenentatge es tendeixen a mantenir després fins i tot si hi ha progressos en tots els casos.

8) Vygotski:

-Aquest autor afirmà que el desenvolupament cognitiu (o de les funcions psicològiques superiors) tenia lloc a les interaccions socials: la consciència té un caràcter social i cultural, és a dir, tots els processos psicològics son fruit de les relacions socials (pla interpsicològic) i regulats per aquestes per a, posteriorment, individualitzar-se i passar al pla intrapsicològic. La mediació d’aquests processos psicològics d’un subjecte amb d’altres seria mitjançant els signes: sistemes numèrics, gràfics, etc. Això, si, reconeix una influència genètica i biològica per al desenvolupament cognitiu, però sense convertir-se en un factor decisiu, tot el contrari que el paper atorgat a l’experiència social i cultural.

L’autor ens parla de la llei general del desenvolupament cultural (la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors): el pas de la regulació intermental- d’aquests processos- a la regulació intramental (individual). Quan s’ha efectuat aquesta transició, podem parlar que l’alumne ha portat a terme la internalització (interiorització dels coneixements adquirits del pla social al pla mental). Per exemple: allò que un alumne ha estat capaç d’aprendre de mi en les intervencions per subsanar els seus problemes de dislèxia, després serà capaç de fer-lo de manera autònoma ell mateix.

Altra concepte vigotskià és la zona de desenvolupament pròxim (ZDP): que seria la distància existent entre allò que l'individu sap fer amb l'ajuda d'altres (nivell de desenvolupament potencial) i allò que sap fer ell sol (nivell de desenvolupament real).

Quin és el paper de l'educació en el desenvolupament per a l'autor?:

-Queda palès la importància de la interacció d'un subjecte amb la resta (interacció social) per al seu desenvolupament psicològic. De fet, Vigotski afirmà que els aprenentatges educatius eren indispensables per al desenvolupament dels processos psicològics superiors (regulats aquests per la consciència: memòria voluntària, atenció selectiva, pensament abstract, etc).

b) INFORMACIÓ BÀSICA I MATERIALS:

Per portar a terme les meves intervencions m'he basat en dos eixos d'informació:

a) la informació que he obtingut dels resultats del DN-CAS que la meua tutora ha passat als 8 alumnes amb els que he treballat.

b) la informació que he obtingut de les professores d'aquests alumnes, referent a la simptomatologia d'aquests, observacions fetes a l'aula per elles mateixes. Amb aquesta informació bàsica, juntament amb les directrius sobre que aspectes havia de treballar (basats en els fonaments teòrics explicats anteriorment), he pogut portar a terme les intervencions de manera eficaç, ja que he tingut al meu abast moltes eines metodològiques per tal d'estimular la lectura i l'escriptura.

Però en 5 setmanes fent pràctiques no ha estat possible ni tenia sentit fer un treball molt ampli; així que vam decidir treballar principalment aspectes concrets: la *planificació i el simultani*. Per què aquests dos processos cognitius i no pas els altres? El motiu és molt clarificador: la planificació és de tots 4 el més important, ja que si copsem mitjançant l'atenció la informació necessària per fer una tasca, però després no sabem planificar com la volem fer perquè no sabem que ens demanen, de res em servirà que el meu seqüencial i el meu simultani (les estratègies mentals posades al meu abast) funcionin correctament. I amb el simultani?, doncs, degut a que els casos que portava presentaven un seqüencial molt baix i aquest no és susceptible a l'estimulació, ensenyar a l'alumne que faci servir estratègies mentals amb el seu simultani (per associació de totes les parts: com a un tot) ha estat una tasca que tenia com a objectiu estimular la lectura i l'escriptura, així compensant la "inactivació" del seqüencial.

La planificació dels casos que he portat ha estat baixa degut a que la part emocional no funcionava bé. Parlem d'alumnes bloquejats emocionalment (amb problemes en casa, famílies desestructurades, maltractaments mentals, dolenta nutrició, poc suport per part dels pares, etc). Aquests problemes emocionals bloquejaven l'alumne de tal manera que quan arribava l'hora de fer una tasca no eren capaços de fer-la de manera correcta, o triaven un camí més llarg. I si és era tasca temporitzada (que havien de fer en cert temps), aleshores aquesta pressió empitjorava els resultats assolits.

El seqüencial d'aquests alumnes (entre 6 i 9 anys: 1er i 4art de primària respectivament), també era baix. En alguns casos molt per sota de la mitjana poblacional: entre 85 i 115.

En les meves intervencions també he tingut en compte el procés de l'atenció, ja que no és el mateix no fer bé la tasca perquè he llegit l'enunciat i no he copsat correctament la informació necessària que si l'he còpsada però no sé com portar a terme allò que em demanen. En aquest sentit he tingut en compte la concentració de l'alumne quan llegia l'enunciat de les diferents tasques a realitzar.

I en funció de tots aquests condicionants explicats, he utilitzat diversos materials, els quals treballaven aspectes concrets, alguns relacionats amb la planificació (jugar a l'Scrabble o pintar un arbre de diferents colors: veure Annex 1); altres per treballar el simultani (endevinalles per portar a terme operacions matemàtiques senzilles), i fins i tot he utilitzat materials per treballar l'atenció (sopa de lletres a on s'havia de seleccionar un grafema concret, etc).

c) AGENTS IMPLICATS:

-*L'Anna San Molina* ha estat l'encarregada de portar a terme el meu aprenentatge. Ha fet el rol de tutora i de psicòloga externa. Ella diagnosticà prèviament els alumnes amb el DN-CAS i el WISC-IV, després em passà les conclusions a les que va arribar: és a dir, amb ella vaig fer el disseny de les intervencions, l'avaluació i seguiment dels casos. Podeu trobar-ne més informació al següent link: <http://www.centresuport.com/qs.html>.

Va ser la persona que em va rebre i es va mostrar molt il.lusionada per tal que pogués fer les pràctiques al seu centre de Molins de Rei (recordem que era la idea inicial).

Com que he fet les intervencions a una escola pública d'Ocata (el Masnou), que estava vinculat al Centre Suport de Molins de Rei, em vaig trobar amb més agents implicats amb les meves pràctiques:

-La Maite és la coordinadora d'aquesta escola pública (podeu trobar més informació d'aquest centre a: <http://www.xtec.cat/centres/a8020723/inici.html>). Va ser l'encarregada de fer-me el calendari setmanal per sapiguer amb què alumne havia de treballar i quin dia.

Altres persones amb les que he tingut relació en la meva primera setmana són:

-La Cinta: és la profesora d'educació especial i té una gran experiència treballant sobre tot a Educació Infantil (uns 27 anys). Amb alumnes que tenen necessitats educatives específiques porta 3 anys. L'altra dia (dijous 17 de maig), em va demanar si podia observar com treballava amb un alumne i li vaig dir que cap problema. Volia saber com treballam ara els universitaris (amb quins supòsits teòrics) i estava molt interessada en conversar amb mi per tal de veure quines eren els darrers avenços teòrics relacionats amb l'aprenentatge.

Per acabar, **la Carme** és la tutora i profesora responsable dels 3 alumnes de primària que treballen amb mi. He mantingut amb ella alguns intercanvis d'opinions sobre aquest alumne, amb l'objectiu de comprovar si els símptomes que detectàvem tots dos eren els mateixos.

I no ens podem oblidar de la **la psicopedagoga externa:** anava al centre tots els dimarts. Al final no m'he pogut reunir amb ella per tal d'intercanviar opinions sobre els casos que porto

d) METODOLOGIA I PROCEDIMENTS.

-Com he dit al començament, la meva metodologia i els meus procediments han estat basats en la teoria PASS (planificació, atenció, seqüencial i simultani) i en la teoria dels Procesament Cerebral de les Emocions o Comportaments Emmascaradors. Dit això, i degut a l'intensiu de les meves intervencions, vam decidir treballar els dos processos potser més cabdals per tal d'estimular la lectura i l'escriptura en aquests alumnes: **la planificació i el simultani**. També es va treballar paral·lelament el procés cognitiu de l'atenció si era necessari, és clar.

Finalment he treballat amb 8 alumnes i hem fet conjuntament els exercicis: parlo en plural perquè es força important treure-li pressió a l'alumne, el qual té l'autoestima baixa perquè els seus pensaments són negatius. Per exemple: una tasca que no fa bé i els seus companys si, suposen que l'alumne tingui pensaments del tipus: “no sóc capaç de fer res bé”, “no ho faré mai bé”, per molt que ho intenti, sempre m'equivocaré...”, etc. Si li donem a entendre que la tasca la farem entre tots dos a l'hora, doncs l'alumne se sent molt menys pressionat. També he aprofitat per parlar-lis en tercera persona: “a veure com llegeix fulanito...”. Aquesta ha estat altra estratagema per tal que l'alumne no interioritzès tota la responsabilitat envers l'eficàcia de fer la tasca. Una tercera estratagema que he portat a terme (totes són directrius que em va marcar la meva tutora des de el començament) és la de porta-lis dibuixos dels seus personatges preferits: Witch Club, Pichi Pichi Pitch, Doraimon, etc. Com que se senten indentificats amb aquests personatges, quan l'alumne es trobava amb dificultats en un moment determinat, intervenia dient-li que quan jo era petit i em passava el mateix, li preguntava al meu personatge preferit. Aleshores li preguntàvem al seu personatge en primera persona si ens podia ajudar a resoldre la tasca: era un diàleg fictici que jo dubtava que pogués funcionar, però va funcionar!. He vist reaccions increïbles quan he fet això: l'alumne sonreia; semblava com si la participació d'una tercera persona en la realització de la tasca li tregués absolutament tota la pressió de fer-la bé ell solet.

Resumint: he treballat la part emocional, ja que aquesta era la causant del bloqueig del procés cognitiu de la planificació. Si resollem aquest bloqueig emocional, l'alumne podrà planificar correctament, ja que trobarà les estratègies mentals adequades (el simultani les posarà al seu abast) per tal de realitzar la tasca de manera eficaç.

e) ACTIVITATS:

-Diverses són les activitats amb les quals he treballat en les meves intervencions. Per exemple: la primera setmana vaig començar per un exercici a on vaig treballar de manera paral.lela els processos cognitius de la planificació i el simultani, amb l'objectiu d'observar si l'alumne entenia l'enunciat, per veure com planificava. Eren enunciats que feien referència a un arbre i a les seves parts i l'alumne havia de fer un seguit de dibuixos i després pintar-los de colors diferents. D'aquesta manera entrava en escena també el simultani: era qui s'encarregava de interrelacionar totes les parts de l'arbre.

Amb aquest exercici també vaig poder inferir la relació del subjecte amb l'espai. Veure Annex 1.

També vaig treballar amb un programa d'ordinador que em va recomanar la meua tutora (us el podeu descarregar a: <http://clic.xtec.cat/es/jcllic/>). M'ha semblat molt instructiu i molt vàlid per aconseguir els objectius que em vaig posar.. En aquest programa ens trobem, per exemple, amb uns dibuixos de vehicles amb rodes (camió, cotxe, bicicleta i moto). L'alumne havia de seleccionar amb el ratolí el que vulgués i després escriure a sota el seu nom. Ídem amb un exercici a on els dibuixos eren fruites. Em vaig trobar que tenien dificultats (sobre tot els de 1er de primària) en escriure una paraula com cotxe (coshe, coxe, etc). Això em va fa pensar en la tasca tan gran que s'havia de fer amb aquests alumnes.

Al JCLIC també vaig treballar amb trencaclosques: s'havia d'ordenar les diferents peces o fitxes per tal de formar una figura (un llop ,un lleó, un astronauta,etc). Aquest jocs estan molt bé, perquè la seva correcta realització implica una recompensa per a l'alumne, al qual li resulta gratificant llegir en nombre d'encerts que porta a la pantalla.

Per acabar, vull mencionar l'Scrabble. Aquest joc consisteix en formar paraules amb les teves 7 fitxes, així com també recolzant-te en les fitxes dels contrincants que ja han estat posades abans al tauler. Guanya el jugador que faci més punts abans que s'acabin totes les fitxes. És un joc pensant per a alumnes de 10 anys en endavant, per això l'he utilitzat amb els alumnes de 3er i 4art de primària. L'objectiu de la utilització d'aquest joc era treballar el *simultani*, ja que quan havien de formar paraules amb les set fitxes havien d'interrelacionar tots els elements com a un tot (les fitxes); és a dir, havien de fer associacions que li permetessin formar la paraula més gran possible amb les 7 fitxes. També vaig treballà la planificació, ja que havien de comprendre les regles del joc i saber-les interpretar per fer-ho bé: depèn a on es col.loquessin les fitxes obtindrien més punts, ja que hi havia caselles del tauler que puntuaven doble i/o triple.

Resumint: amb l'Scrabble, el JCLIC, i algunes fitxes educatives que vaig trobar interessants a webs educatives com: <http://www.mesrecursoseducatius.com/>, vaig tenir al meu abast el material suficient com per treballar en funció dels objectius específics que tenia des de el començament.

Fins ara he parlat de les activitats que he portat a terme en les meves intervencions, per això ara volia ampliar aquesta informació parlant d'altres aspectes vinculats amb aquestes activitats: us parlaré de la Comunicació Indirecta i de la teoria dels Comportaments Emmascaradors i del Processament de les Emocions. Avui us volia parlar de certs comportaments emmascaradors dels meus alumnes a l'hora de fer les tasques. Són conscients o inconscients aquestes conductes emmascaradores dels alumnes?. Per exemple: si en una intervenció un alumne qualsevol, en comptes de contestar la meua pregunta, em fa un comentari sobre una altra qüestió que no té res a veure...Que puc concluir?. Que no l'interessa allò que li he preguntat?. Que no estava atent a la meua pregunta?. Potser ho fa conscientment perquè vol desviar l'atenció? O potser ho fa inconscientment perquè no sap la resposta?.

La Teoria dels Comportaments Emmascaradors i del Processament de les Emocions intenta donar resposta a aquests interrogants; i per això és necessari parlar de la Comunicació Indirecta, la qual ens serveix per desemascarar aquestes conductes emmascaradores de l'alumne.

Està demostrat que els processos emocionals exerceixen una gran influència en els processos cognitius i el que la teoria dels Comportaments Emmascaradors ens vol ensenyar és que les conductes dels alumnes estan condicionades per les seves vivències emocionals (pel que senten i no pel que pensen). I en funció del que pensi l'alumne, la seva autoimatge i autoestima serà més negativa o més positiva.

En les meves intervencions he treballat amb una alumna que semblava tenir problemes de concentració, ja que quan li feia una pregunta, a vegades, em comptes de contestar-me, em feia un comentari d'altra qüestió que no tenia res a veure amb allò que li havia preguntat: sembla ser que intentava desviar l'atenció. Aquesta alumna havia tingut reforç individualitzat i encara no era capaç d'escriure i de llegir sense ajuda. És possible que la seva autoestima i la seva imatge personal estiguessin minvades. Segurament tenia un autoconcepte d'ella mateixa molt pobre, ja que a classe diàriament observava com anava pel darrera dels seus companys en les tasques d'ensenyament i d'aprenentatge (hipòtesi explicativa). En la meua opinió, i amb la intenció d'interpretar correctament la Teoria dels Comportaments Emmascaradors, aquesta alumna conscientment em fa un comentari d'una qüestió que no té res a veure amb la tasca que ha de portar a terme, però al darrera d'aquesta conducta conscient, s'amaga una altra d'inconscient vinculada amb la seva autoimatge negativa. Segurament aquesta alumna és insegura i s'infravalora. És important que el psicòleg de l'educació detecti aquestes conductes

emascaradores, ja que tenim al nostre abast recursos per desemmascar-les: la Comunicació Indirecta. Aquesta, tal com vaig esmentar en treballs anteriors, consisteix en distreure els mecanismes de defensa de l'alumne per tal de poder canviar les creències i la percepció negativa que aquest/a té de si mateix. Es tracta de reforçar la seva autoestima mitjançant l'empatia. El psicòleg de l'educació treballarà la part emocional, per tal de modificar després la part cognitiva, ja que no hem d'oblidar que l'alumne processarà la informació com la sent i no com la pensa. I amb aquestes directrius s'han basat les meves intervencions.

La prescripció del símptoma és un dels recursos de comunicació indirecta que he utilitzat i que explicaré de seguida: aquest consisteix en “anticipar una conducta o símptoma que fins ara es donava de manera inconscient i automàtica per tal de fer-la conscient aconseguint un doble efecte: disminuir l'angoixa que pateix l'individu pel sentiment de culpa que comporta tenir un símptoma i desactivar la raó de ser de la conducta emmascaradora”.

Passem a l'exemple: l'altre dia li vaig dir a una alumna: “et contaré un secret, quan era petit aquest exercici que estàs fent em costava molt i trigava molt de temps, aleshores el que feia era demanar-li ajuda al meu personatge de dibuixos animats preferit...”. L'alumne sintonitzava de seguida amb mi, ja que deixava de sentir-se tant culpable quan s'adonava que el que li passava a ell li passava a més gent...aleshores baixava la guàrdia i aconseguia que s'involucrés més en les tasques que havia de fer: aconseguia que desaparegués la conducta emmascaradora de voler cantar una cançó, de fer un comentari que no té res a veure amb el que fèiem, etc, etc.

No cal dir, que qualsevol exercici d'empatització que he fet amb l'alumne he estat treballant la comunicació indirecta.

f) TEMPORITZACIÓ:

-He anat tres dies a la setmana a l'escola pública d'Ocata per fer pràctiques: dilluns per la tarda, dimarts i dijous (jornada completa). Així durant 5 setmanes. Dilluns solament feia dues intervencions, i dimarts i dijous 4 cada dia. És a dir, feia 10 intervencions per setmana. A més de les intervencions també feia altres tasques al centre que he considerat força importants en el meu aprenentatge:

1) Diagnòstic dels casos: vaig participà com a observador al centre. Vaig observar com la meva tutora (l'Anna) diagnosticava els alumnes amb els quals intervindria posteriorment mitjançant el DN-CAS. Em va dir que era una tasca que m'interessava aprendre perquè segurament la faria servir al pràcticum II.

2) Disseny de les intervencions: en funció de la informació prèvia que tenia de l'alumne, vaig cercar les fitxes educatives o els programes d'ordinador educatius més adients per treballar el simultani i la planificació. Vaig tenir en compte les dificultats de l'alumne en la lectura i l'escriptura per tal d'ajudar-lo a superar-les.

3) L'avaluació i el seguiment dels casos: els quals explicaré al punt següent.

4) Observació indirecta al pati: vaig aprofitar els 30 minuts per tal d'observar alguns dels alumnes que tenia com interaccionaven amb la resta. Em va semblar un exercici molt interessant i que em podia ajudar a comprendre el comportament d'aquest en les meves interaccions. Per exemple: quan he observat que un alumne era molt tímid al pati i no se relacionava amb ningú, d'aquest esperava en les meves intervencions que fos introvertit, potser amb poca iniciativa, que tingués problemes emocionals a casa seva, que sigués tímid en la seva relació amb mi, etc. Tot això ho vaig tenir en compte alhora de treballar amb ell. En un cas com aquest treballava l'empatia per tal que se sentís còmode.. Es tractava de treballar molt la part emocional.

e) Altres: Unes dues vegades per setmana, l'Anna i jo ens reuníem al centre per parlar de les meves intervencions, resoldre dubtes, etc. Parlàvem de la meva feina i de les eines metodològiques i procediments emprats. Ella m'indicava si anava bé o si calia treballar d'una altra manera. Em donava noves idees per portar a terme amb alguns alumnes (la idea de l'Scrabble va ser d'ella).

Paral·lelament li feia un resum en document word de les meves intervencions diàries i l'hi enviava al seu e-mail. Veure annex 2-

g) AVALUACIÓ DE SEGUIMENT I RESULTATS:

-Degut a que he fet les meves intervencions en un període molt curt de temps (5 setmanes); juntament amb la impossibilitat de tornar a diagnosticar els alumnes amb l'entrevista neurològica del DN-CAS (no havia passat el període recomanable dels 6

mesos), he fet un seguiment –durant aquestes 5 setmanes- d’alguns conceptes específics que he treballat amb la majoria dels alumnes. Aquests conceptes han coincidit en molts d’ells, però no en tots, ja que la simptomatologia era diferenta.

Parlar dels 8 casos a la vegada en aquest projecte seria esgotador i molt llarg, així que he decidit parlar-ne d’un alumne en concret i explicar l’avaluació i el seguiment que n’he fet:

-Cas 1 (alumna de primer de primària: 6 anys):

1. Conceptes treballats:

Tenint en compte que amb el DN-CAS va obtenir les següents puntuacions:

-Planificació: 75; Atenció: 90; Simultani: 95; Seqüencial: 70.

Mitjana poblacional: 85-115.

L’objectiu va ser treballar la planificació el simultani de la manera descrita a continuació:

.Treballar les sèries numèriques amb el processador del simultani: amb l’objectiu que les aprengui mentalment i que no compti amb les mans (utilització del seqüencial).

.Exercicis de lectura i escriptura amb enunciats petits: primer tots dos alhora i després retirant-li la ajuda perquè aconsegueixi ésser autònoma.

.Exercicis de planificació: amb l’objectiu d’esbrinar com planifica i perquè. Es tracta de respondre a les següents dues preguntes: “Què fa?”; “Com ho fa?”.

a) Al començament de les intervencions:

- **Endevinalles:** ha de calcular operacions matemàtiques molt senzilles i no ho fa bé.

Està clar que no té assolit les sèries numèriques i que aquest aspecte l’haig de seguir treballant.

- **Sopa de lletres** per treballar la inversió de grafies: problemes amb b-d i b-q. També es menja fileres.

- **Pintar monedes** de cèntims d’euro de diferents color segons el seu valor: llegim a la vegada l’enunciat amb l’objectiu d’observar si s’ha adonat que haurà d’utilitzar dos colors diferents a l’hora de pintar. No se n’adona i l’hem de tornar a llegir. També té problemes per deduir-calcular quantes monedes necessitem per arribar a 15 cèntims (i això que ha d’escollir entre 3 monedes (1,5,10 cèntims respectivament). El subjecte contesta que sumen 15 cèntims la de 5 i la de 1.

b) Al final de les intervencions:

-Endevinalles: ha contestat correctament una sèrie de preguntes sobre operacions matemàtiques senzilles. Per exemple: si tinc un caramel a la mà esquerra i 3 caramels a la mà dreta; quants caramels tindrè en total?

-Pintar monedes de diferents color en funció del seu valor: li costa sumar mentalment els valors de les diferents monedes. També li costa entendre l'enunciat, ja que quan ha de pintar la moneda no sap de quin color: si groc o taronja. Aleshores tornem a llegir l'enunciat tots dos.

- Sopa de lletres: té problemes d'inversió amb els grafemes: p-q. Planifica incorrectament a l'hora de repassar si s'ha deixat algun grafema (de dreta a esquerra en comptes de a la inversa).

CONCLUSIÓ DEL SEGUIMENT FET:

-En aquest cas observem si comparem els resultats del començament i del final de les meves intervencions amb el subjecte certes millores. En quant a les endevinalles (amb l'objectiu de fer treballar en simultani calculant amb operacions mentals i sense comptar amb els dits), al final encertava més preguntes. En quant a la sopa de lletres per treballar les inversions (els alumnes dislèxics confonien certes grafies entre elles –l'efecte mirall), observem que el subjecte encara tenia problemes amb les grafies p-q. I, finalment, referent a pintar monedes de cèntims en funció del seu valor de color taronja o groc, el subjecte segueix tenint els mateixos problemes que al començament (s'ha de seguir treballant, en aquest cas, la seva planificació, ja que llueix sense assabentar-se el que haurà de fer després. Potser aquesta serà una tasca per al Pràcticum II.

5. DISCUSSIÓ:

-Hem dit al llarg d'aquest projecte que les meves intervencions estarien condicionades en funció d'unns determinats supòsits teòrics: la influència de les emocions en el processament de la informació, és a dir, en el nostre sistema cognitiu. Es tracta de demostrar –o d'intentar demostrar- que els alumnes dislèxics processaven la informació

com la sentien. M'he trobat amb alumnes bloquejats emocionalment. En paraules d'un dels alumnes: "Demà tinc un exàmen i crec que suspendrà, ja que sempre em quedo bloquejada". Mitjançant la Comunicació Indirecta (una de les meves fonamentacions teòriques), exactament mitjançant l'empatització, li vaig contestar: "a mi de petit també em passava el mateix. I saps que feia?: començava per les preguntes més senzilles i les més difícils les deixava per al final. Així no em bloquejava i començava a fer l'examen, de tal manera que al final, les preguntes difícils es tornaven fàcils". No sé com li va anar l'examen, però puc assegurar a tots els lectors del present projecte que la seva expressió facial va canviar: em va escoltar amb atenció i crec que existeixen moltes possibilitats perquè porti en el futur aquesta estratègia a terme.

Aquest és un petit exemple del que es pot aconseguir amb l'empatització, amb l'objectiu de canviar les creences negatives que s'han instaurat a mode de pensaments intrusius difícils de fer fora de la ment. Si l'alumne porta temps escoltant (a casa seva, amb els amics, o fins i tot a la mateixa escola): "no ets capaç de fer-ho bé", "sempre t'equivoques", "mai no aprendràs", etc; arriba un moment que s'ho creu de debò, amb la consegüent baixa autoestima, ja que aquests pensaments seran presents en els moments anteriors a la realització de qualsevol tasca. I no oblidem que aquests alumnes dislèxics treballen a diari amb companys que no tenen aquests "problemes" de lectura i escriptura, és a dir, que són conscients que van endarrerits amb respecte la resta de la classe.

Altres recursos que he utilitzat, sempre amb l'objectiu de modificar els pensaments negatius que bloquejaven l'alumne emocionalment, també han funcionat de manera positiva: parlar-lis amb tercera persona, fer les tasques entre tots dos, diàlegs ficticis amb els seus personatges preferits, etc, etc. L'alumne s'ha mostrat més motivat i mica en mica s'ha adonat que podia aconseguir fites potser impensables en un passat recent.

Amb els resultats aconseguits en les meves intervencions no em queda més remei que afirmar taxativament que la fonamentació de la teoria PASS i la teoria dels Processadors Emocionals o dels Comportaments Emmascaradors són del tot vàlides per a l'ensenyament amb els alumnes dislèxics.

6. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA:

-La primera reflexió que se'm ve al cap és la idea prèvia que tenia de com m'aniria aquesta assignatura i com m'ha anat finalment: amb tots els canvis sobre la marxa,

imprevistos, etc. Haig de dir que tenia un concepte diferent sobre com seria el meu rol de psicòleg (pensava que ho faria pitjor del que ho he fet) i que la tasca que he encetat a l'escola pública d'Ocata m'ha donat una visió nova sobre l'educació i tots els problemes que envolten aquesta en l'actualitat: sembla clar que manquen recursos humans i materials –sobre tot a l'escola pública-. Aquesta situació d'engany –amb retallades incloses-, és una mica preocupant si pensem que els alumnes dislèxics amb els que he intervingut necessitarien un treball continu i individualitzat; aspecte aquest que no és possible i és quan aleshores m'embarga el pesimisme, ja que minimitza (o sembla minimitzar) la meva feina a Ocata. Per què dic això?, perquè penso que si ningú després continua amb la meva tasca, aquests alumnes no podran superar els seus problemes de dislèxia, i quan es facin més grans els arrossegaran. Volia començar amb aquesta reflexió a nivell general, per així poder parlar, tot de seguida, d'altres reflexions més específiques que desenvoluparé als següents punts:

a) APRENTATGE A NIVELL TEÒRIC:

- Si faig memòria, els coneixements teòrics que he après en aquest trimestre han estat moltíssims: des de la Teoria PASS que ens parla dels 4 processadors cognitius (planificació, atenció, simultani i seqüencial), passant per la Teoria dels Comportaments Emascaradors i la Comunicació Indirecta (per desemascarar aquests comportaments), i acabant per la influència de l'emoció sobre la cognició a l'hora de processar la informació amb els processadors cognitius. A més d'aquets aprenentatges teòrics afegits al meu bagatge personal, també he refrescat coneixements assolits al llarg de la carrera, con per exemple: el constructivisme i la construcció de manera activa del coneixement per part de l'alumne, la importància de les interaccions entre els professors i els docents, la importància de la motivació, etc.

I no podem acabar sense esmentar a dos dels autors més influents en l'àmbit de l'educació: Vigotsky i Piaget. Representen dues maneres de veure la influència de les interaccions socials en el desenvolupament i maduració de l'alumne, però representen alhora una mateixa manera de veure la construcció del coneixement que assoleix aquest de manera activa. Espero augmentar els meus coneixements teòrics al pràcticum II, però d'aquest punt em parlaré després.

b) APRENTATGE A NIVELL PRÀCTIC:

-A nivell pràctic els coneixements assolits han estat molt grans comparats amb els aprenentatges a nivell teòric, ja que no havia tingut cap contacte amb el món de l'aprenentatge, i la veritat és que n'he gaudit moltíssim de l'experiència. I he après moltes coses, i totes elles interessant. Dos aspectes volia remarcar com els més importants del meu aprenentatge en aquest quadrimestre:

1. La importància de la part emocional a l'hora de processar la informació i la seva influència en el desenvolupament de l'alumne: aquest aspecte com a coneixement teòric està bé, però és que cada vegada estic més convençut que és així. Penso que processem la informació com la sentim i, aleshores, si a l'alumne li diem que pot fer les coses bé perquè és molt intel·ligent, podem canviar les seves creences negatives i potenciar la seva baixa autoestima. Perquè m'he trobat amb alumnes amb problemes emocionals i molts insegurs, amb un autoconcepte de si mateix negatiu. En aquest sentit el treball que puguin fer a casa seva amb les figures paternes és força important, perquè no hem d'oblidar que l'educació és cosa de tots: una bona interacció entre els contextos de l'escola i la família seria l'ideal.

2. La importància de l'empatia amb l'alumne per tal de desemmarcar les conductes emmascaradores que l'impideixen rendir de manera òptima. L'empatia és un dels recursos de Comunicació Indirecta que el psicòleg de l'educació –i els altres companys de professió-, tenen al seu abast per tal de tractar l'alumne com si fos un amic. Amb un tracte d'igual a igual aconseguim que l'alumne “baixi la guàrdia” i col·labori. Ha estat molt enriquidor comprovar com si a l'alumne li donem afecte, comprenem el que li passa, li diem que a nosaltres ens ha passat el mateix quan èrem petits, s'ha motivat, s'ha sentit còmode amb l'adult i n'ha gaudit aprenent.

Aquest són els dos aspectes que més destacaria: i tos dos estan relacionats amb els coneixements teòrics assolits anteriorment (la teoria PASS i la Comunicació Indirecta que desemmascara les conductes emmascaradores); no és una casualitat aleshores que treballarem sota aquest marc conceptual, ja que s'ha demostrat que funciona, tal com he pogut demostrar al meu projecte quan he desenvolupat l'apartat “d'Avaluació i seguiment dels resultats”.

c) IMPORTÀNCIA DEL CONTEXT FAMÍLIA:

-Al llarg de la llicenciatura ja havia assolit coneixements suficients per entendre la importància d'aquest context en l'educació de l'alumne. L'educació és cosa de tothom. En aquest sentit pren força importància la interacció dels contextos: escola-família. A l'escola pública d'Ocata solament tenia informació de la simptomatologia dels alumnes a l'aula (simptomatologia relacionada amb els problemes d'escriptura i de lectura). Però el que no tenia, i he trobat a faltar, ha estat informació de la família (llevat de petites excepcions, és clar). Si que m'ha arribat informació de que alguns alumnes procedien de pares analfabets, en altres casos les figures paternes no han acceptat el "problema" del seu fill/a, etc.. Si els pares son analfabets poca cosa li podem demanar, ja que segurament per a ells l'educació és secundària. En el cas dels pares que no accepten "el problema" que té el seu fill/a, estem en una situació similar, ja que aquests no cooperaran. A on vull anar a parar és al següent: com podem millorar la situació d'aquests alumnes dislèxics?. La meva interacció amb ells en les darreres 5 setmanes ha provocat que m'envaeixi el pesimisme. Han estat diverses ocasions en les quals algunes de les professores em demanaven ajuda amb algun dels seus alumnes. Semblaven amoïnades i em preguntaven com podien ajudar-los. La meva resposta sempre ha estat en la mateixa línia: "vosaltres feu el que podeu amb els recursos que teniu". En la meva opinió, aquests alumnes necessiten un treball continu i individualitzat, i la vostra escola ara no té aquests recursos". El problema que jo veig és que una professora veu que un dels seus alumnes va endarrerit en relació amb els aprenentatges que adquireixen la resta dels seus companys, però no pot donar-li un tracte preferent i descuidar la resta de la classe. Tal com va suggerir la nostra consultora al fòrum (l'Ariadna), amb la situació actual de l'escola pública (amb retallades futures en aquest cas), la família i el mateix alumne haurà de posar de la seva part per minimitzar els problemes. En paraules seves: *"és ben real que l'escola necessita moltes mans i que l'atenció a la diversitat hauria de ser prioritària, de totes maneres aquestes noves circumstàncies ens haurien de fer traspasar més responsabilitat a les famílies i als propis infants perquè puguin treballar més enllà de les sessions que tenen amb nosaltres, és el que més ens pot ajudar a tots plegats tal i com estem ara!"*

d) CONFLICTE ÈTIC:

-No volia deixar passar l'oportunitat de parlar un altre cop del conflicte ètic que he tingut al llarg de les meves experiències diàries a l'escola pública d'Ocata. Vaig comentar al fòrum al seu moment que havia observat conductes d'alguns professors/es

que van en sentit contrari dels meus conceptes teòrics sobre com educar. Ara que he acabat les pràctiques, puc afirmar que algunes professores tenen conductes “inadequades” per a l’ensenyament envers els seus alumnes. El meu dubte inicial era si aquestes conductes eren aïllades o repetitives. He observat una professora que li diu a una alumna dislèxica davant de tota la classe: “vinga eh, i no vull que facis cap falta aquesta vegada”. La meva curta experiència em diu que aquesta conducta de la professora no va enlloc: l’alumna rep una ordre i segurament es bloquejarà emocionalment. S’ha d’empatitzar amb ella i trobar una manera millor d’ensenyar-la perquè no cometi faltes a l’hora d’escriure; no solament pel fet de donar una ordre aquesta s’acomplirà amb eficàcia.

Altre dubte que tenia era si l’havia de comunicar a la meva tutora, ja que penso que si m’han donat la possibilitat de fer intervencions i m’han obert les seves portes, sembla poc ètic abordar el tema, ja que la confidencialitat de tot allò que passa de portes cap a dins restaria minvada.

En quant al segon dubte, he decidit plantejar-li el tema a la meva tutora, respectant la confidencialitat de la professora, més que res perquè m’aconselli com puc actuar en aquests casos.

e) CANVI EN LA PERCEPCIÓ DEL ROL DE PSICÒLEG:

- Si miro enrere, al començament del Pràcticum, i comparo la percepció del meu rol de psicòleg amb la percepció que tinc enguany (un cop he acabat les pràctiques), és el mateix que parlar del dia i de la nit. Potser ha estat la sorpresa més agradable vinculada amb el Pràcticum I. Per què?, doncs perquè la meva autoestima i la meva confiança en mi mateix han sortit reforçades. La felicitació de la professora d’educació especial la primera vegada que va assistir a una de les meves intervencions com a observadora envers la meva tasca ho ha canviat tot. En el fons necessitava que algú em digués que ho estava fent bé, primer perquè dubtava si ho podia fer bé, i segon perquè la meva opinió no comptava per ésser subjectiva i ésser sesgada. Recordo els pensaments inicials sobre la meva percepció del rol del psicòleg, en paraules meves: *“ha arribat l’hora d’exercir de psicòleg a nivell pràctic, i tinc la sensació que no estic preparat i que tinc pocs recursos i habilitats al meu haver en aquests moments. La percepció de mi mateix en el rol de psicòleg és molt baixa enguany”*. I si ara tingués que valorar la meva percepció un cop finalitzades les pràctiques, diria que penso que em puc dedicar a l’educació i fer-lo força bé perquè tinc la ment oberta per aprendre i per escoltar altres opinions i altres

maneres de pensar. Aquesta línia de pensament ja va quedar reflectida al segon diari de treball: *“he guanyat en confiança: intervenció rera intervenció em sento més còmode i gaudeixo més d’allò que estic fent. Quan la professora d’educació especial em va felicitar per la meva intervenció, vaig pensar no solament que anava pel bon camí, sinó que potser havia trobat una feina adequada als meus interessos i a la meua manera d’entendre vida, és a dir, potser havia trobat la feina a la que em dedicaria en el futur”*.

f) VALORACIÓ DE LES MEVES INTERVENCIONS:

-Penso que les meves intervencions han estat positives en el sentit que s’ha creat un espai a on els alumnes dislèxics anaven amb ganes d’interaccionar amb un adult nou que intentava comprendre’ls i ajudar-los (jo mateix). En aquest sentit, les meves intervencions han estat positives, ja que més val això que res. Ara bé, si fem una lectura des de una perspectiva més general, sembla molt poca cosa feta, ja que, segons la meua tutora, amb aquests alumnes hauríem de treballar de manera individualitzada i contínua uns 3 anys més o menys.

Malgrat aquest panorama tan negatiu que ens trobem a l’escola pública enguany (el futur a curt termini tampoc ens garanteix molt d’optimisme), crec que hem de donar-li importància a totes les tasques que encetem, per molt petites que siguin, ja que la intenció sempre ha estat ajudar l’alumne, i aquest hauria de ser l’objectiu de qualsevol professional de l’educació.

g) VISIÓ DE FUTUR:

Diverses són les qüestions que m’agradaria tractar en aquest apartat, per això he preferit fer-lo per separat. De seguida parlaré d’allò que m’agradaria aconseguir en un futur immediat (al següent semestre en la realització del Pràcticum II).

1. Adquisició de nous coneixements: és un dels meus objectius quan cursi el Pràcticum II, i em refereixo tant a coneixements teòrics com a pràctics. Hi ha moltes possibilitats que diagnostiqui els casos que he portat el semestre següent amb el DN-CAS (entrevista neuropsicològica). M’agradaria moltíssim, ja que d’aquesta manera no solament aprendria a utilitzar aquesta eina psicopedagògica, sinó que a més, podria comparar els resultats que va obtenir la meua tutora temps enrere amb els meus resultats, per així comparar i poder deduir si aquests alumnes han millorat en la seva planificació, en la seva atenció, en la seves operacions mentals (utilització del simuntani), etc.

També tinc l'objectiu i la il·lusió d'aprendre a educar d'una manera més eficient, és a dir, de saber triar les fitxes educatives més adients per tal de tractar els símptomes específics de cada alumne (relacionats aquests amb l'escriptura i la lectura).

2. Més interacció amb els professionals de l'escola, així com interaccionar amb d'altres de nou:

-Durant la meua estada a l'escola pública d'Ocata he interaccionat amb alguns professors/es; els quals han vingut a la meua aula a preguntar-me directament pels seus alumnes o bé me'ls he trobat als passadissos i hem intercanviat opinions. Ha estat una experiència molt enriquidora i n'he gaudit molt, però he trobat a faltar parlar amb ells de manera més profunda sobre el meu treball i el meu marc teòric de recolzament. M'hagués agradat parlar-lis de la part emocional i de la seva influència en el processament de la informació, de quins mètodes específics m'han ajudat a empatitzar amb l'alumne perquè se senti còmode, d'algunes conductes "nocives" (sense assenyalar a ningú) que s'utilitzen però que no serveixen perquè l'alumne assoleixi certs aprenentatges, etc, etc. Aquest tema és complicat, perquè jo em pregunto: un alumne en pràctiques que pot ensenyar-li a una professora que porta 30 anys donant classes? Penso que moltes coses, és clar...però em preocupa que aquests professors/es no estiguin receptius/ves a obrir la seva ment i a preguntar-se que altra manera d'ensenyar és possible i més efectiva. No cal dir que jo he après moltíssim d'algunes professores (sobre tot de la mestra d'educació especial).

També m'hagués agradat tractar amb altres figures d'aquesta escola pública. Per exemple: no he tingut l'oportunitat d'intercanviar opinions amb la psicopedagoga del centre (anava tots els dimarts). Inicialment el vaig proposar, però al final no ha estat possible. Tampoc he tingut l'oportunitat de conèixer al director del centre (la persona que ha fet possible que fes intervencions). M'hagués agradat intercanviar opinions amb ell sobre l'educació en general. Al semestre següent, si continuo fent pràctiques al mateix lloc, intentaré reunir-me amb aquestes dues persones.

El tema de reunir-se amb els pares dels alumnes amb els que he intervingut seria molt interessant per a mi, però la meua tutora em va dir des de el començament que no era possible. De fet, tinc entès que de vegades els mateixos professors volen reunir-se amb ells i no poden, ja que no acudeixen a la cita.

De totes maneres, és un tema que tractaré de nou amb la meva tutora per si existeix alguna possibilitat.

7) VALORACIÓ CRÍTICA:

a) VALORACIÓ DE LES INTERVENCIONS.

-Com he esmentat en treballs anteriors, les meves intervencions han estat basades sobre tot en la part emocional, la teoria PASS ens diu que hi ha uns processadors cognitius de la informació (planificació, atenció, seqüencial i simultani), l'eficàcia dels quals està condicionada a l'estat emocional de l'alumne dislèxic. Tot així, aquesta teoria també reconeix que un dany neurològic podria ser la causa, o fins i tots les dues hipòtesis alhora (dany neurològic+aspecte emocional).

Les tasques que he portat a terme tenien l'objectiu de treballar l'aspecte emocional, ja que molts alumnes estaven bloquejats emocionalment, és a dir, tenien problemes emocionals que afectaven la seva imatge i la seva autoestima. Com a psicòleg de l'educació, i un cop reunit anteriorment diverses vegades amb la meva tutora per a dissenyar com serien les intervencions i com les faríem, vam concloure que havíem de treballar amb aquests alumnes des de la part emocional. Que significa això?: doncs empatitzar amb ells, parlar-lis en 3^a persona, parlar en plural com si les tasques les féssim tots dos alhora, etc. L'objectiu, més que l'alumne aprengués molts exercicis en el temps que estava amb ells, és que estiguessin còmodes i tranquils amb el seu educador. Potser s'espera més d'un psicòleg de l'educació que d'un altre educador que no ha estudiat psicologia, és a dir, potser s'espera d'aquest primer que utilitzi molt els aspectes psicològics per tal d'arribar a treure el màxim profit dels seus alumnes.

Un exemple de que potser el psicòleg de l'educació utilitza altres eines metodològiques que un altre educador el trobaria en la metodologia de treball que he portat a terme: seguint les directrius de la meva tutora, vaig començar a fer intervencions atribuint-li un rol o personatge a cadascú dels processadors cognitius. Per exemple: la planificació era el director d'orquestra, l'atenció la llanterna, el seqüencial el lloro que ho repeteix tot i el simultani l'ordinador que tots tenim al nostre interior. És a dir, quan a un alumne li deia de fer una tasca i no sabia com començar, li suggeria de preguntar-li tots dos al director d'orquestra perquè ens donés un cop de mà; si l'alumne havia de fer un càlcul

matemàtic i no sabia fer-lo sense comptar amb els dits (seqüencial: el lloro que ho repeteix tot), li suggeria d'encendre l'ordinador, de tancar els ulls i d'imaginar-se l'operació a realitzar mentalment; si l'alumne estava una mica amb falta de concentració i distret, li suggeria d'encendre la llanterna per tal d'il·luminar amb la seva llum i tornar a estar concentrat; si l'alumne havia fet un exercici de manera incorrecta i no sabia a on era l'error, li suggeria de passar la lupa per sobre l'exercici per cercar-lo.

Tal com vaig dir-li a la meva tutora en el resum de les meves intervencions que li enviava en document word, estava molt sorprès de com funcionaven aquestes eines metodològiques. En paraules meves: **“S’HA DE RECONÈIXER QUE ELS ROLS ATRIBUÏTS ALS DIFERENTS PROCESSADORS COGNITIUS FUNCIONEN: SEMBLA SER QUE LA CULPABILITAT DE LES ERRADES ES DISTRIBUEIXEN I L’ALUMNE SE SENT MENYS CULPABLE.”**

És a dir, si l'alumne no fa bé un exercici, com que ho fem entre ell i jo a l'hora, i a sobre li demanem ajuda a un personatge fictici, doncs aquest potser pensarà: ens hem equivocat tots tres. Ara faig memòria i la setmana passada un alumne va comentar: “li he preguntat i no m’ha ajudat” (referint-se al director d’orquestra).

Altra eina metodològica que funciona força bé i em fa reflexionar sobre la meva percepció del rol de psicòleg i d’allò que esperen de mi la resta d’actors educatius a l’escola d’Ocata, consisteix en demanar ajuda a un personatge que l'alumne té idealitzat. Abans de començar les intervencions la meva tutora (l’Anna) em va dir que havia d’esbrinar quins eren els personatges de dibuixos animats que més els hi agradaven. Vaig recollir la següent informació: Doraimon, Winx Club, Pichi Pichi Pitch, etc. Aleshores el que vaig fer és portar-lis fotocòpies del seu personatge preferit i regalar-lis, amb el condicionant que, indiferentment a on estiguessin (a classe o a casa seva), quan tinguessin un problema que no sapiguessin resoldre, li haurien de demanar ajuda al seu personatge preferit. A classe resultà molt divertit con l'alumne encetava un diàleg fictici amb el seu personatge, i era un plaer observar que aquest se sentia còmode i tranquil en aquests moments: suposo que això és el que s’espera d’un psicòleg de l’educació.

b) BENEFICIS DE LES MEVES INTERVENCIONS.

Crec que els beneficis de les meves intervencions és que altres companys de professió s'adonin que hem de treballar amb els alumnes dislèxics des de la part emocional, ja que aquest camí s'ha demostrat que funciona. No hi ha res més gran que l'abraçada sincera d'un alumne amb el qual has empatitzat i l'has fet sentir còmode anteriorment!!

Potser les meves intervencions faran pensar al professorat que treballi d'altra manera que la seva metodologia és susceptible d'ésser modificada: per això està el treball en equip.

a) Facilitats i/o dificultats referides als alumnes.

-En les meves intervencions m'he trobat amb facilitats i dificultats a l'hora de portar a terme els objectius generals i específics que havia planificat en la fase de "disseny de la intervenció".

En quant a les facilitats, en ser les intervencions individualitzades, m'ha estat molt més fàcil portar a terme les tasques que havia planificat amb anterioritat. Recordo que la primera presa de contacte amb l'escola pública d'Ocata (el dia de la meva presentació), vaig començar a fer intervencions amb 3 noies de primer de primària a la vegada. Es va ajuntar que era la primera vegada, que estava nerviós i que eren 3 alumnes alhora (aspecte amb el qual no comptava)...Recordo que per moments va ésser una mica caòtic, ja que no vaig poder dirigir la classe com volia i vaig haver d'improvisar més del compte. El segon dia va anar molt millor, ja que vaig començar a intervenir amb els alumnes d'un en un i, malgrat que de vegades havia d'improvisar, he comprovat que si aconseguim que l'alumne gaudeixi aprenent, aquest serà molt fàcil de portar per on volem. M'he adonat que l'alumne que sent l'afecte i l'empatia del professor-educador-adult mostra el seu agraïment donant-te el mateix afecte. I aquesta corresponència mútua ha facilitat la meva tasca.

En quant a les dificultats, solament voldria esmentar que de vegades l'alumne tenia problemes d'atenció o s'avorria (no mostrava en els dos casos cap interès per la tasca que havia de portar a terme); aleshores l'única "dificultat que m'he trobat ha estat la d'improvisar i modificar lleugerament la planificació prèvia de la meva intervenció. Per exemple: si havia planificat fer exercicis per treballar les sèries numèriques i les inversions (confondre grafemes entre si degut a l'efecte mirall: p-q, b-d, etc.), i veia que l'alumne s'avorria, aleshores improvisava al moment i canviava de tasca, ja que sempre anava a l'escola amb moltes tasques diferents preveient que em podia passar això.

b) Facilitats i/o dificultats referides als professionals i a l'equip.

-En quant als professionals que m'he trobat a l'escola pública d'Ocata, la veritat és que estic força content del tracte que m'han donat i de totes les facilitats que m'he trobat per tal de portar a terme les meves intervencions individualitzades. La coordinadora em va fer el calendari amb els casos que portaria i quan els portaria (hora i dia de la setmana), i la resta de professores es van mostrar obertes a intercanviar opinions sobre els seus alumnes. Sembla clar que si parléssim de negociació seria un: "guanya-guanya", ja que totes dues parts hem obtingut beneficis. Hi ha professores que han vingut a parlar amb mi sobre un alumne en concret, més que res per a comprovar si allò que elles havien observat a l'aula s'assemblava al que jo havia observat en les meves intervencions.

Si tingués que parlar de dificultats que m'he trobat amb el professorat, realment no n'han hagut. Ara bé, s'ha de suposar que cada professora té els seus valors i els seus ideals; aleshores, cada professora educarà utilitzant els seus mètodes. A on vull arribar és que no sé que passa a dins de cada aula: se suposa que hi haurà professors que siguin millor educadors que altres..., però no puc parlar de dificultats que m'he trobat.

En quant a les estratègies per a resoldre les dificultats que m'he anat trobant, si parlem de dificultats metodològiques vinculades amb les intervencions, aquestes no em preocupaven massa, ja que quan això ha estat així, sempre he parlat amb la meva tutora, li he explicat el meu entrebanc i m'ha donat solucions alternatives. Per exemple: si amb un alumne concret he utilitzat una sopa de lletres per tal que li fes un cercle a totes les "b", i m'he adonat que a més de no fer-lo bé, s'avorria massa, aleshores, hem utilitzat un programa d'ordinador per fer el mateix; amb la diferència que aquest programa felicitava l'alumne (amb àudio) cada vegada que feia bé un exercici (amb el consegüent augment de motivació d'aquest).

A més de l'aspecte abordat anteriorment, no m'he trobat amb dificultats que no hagi resolt al moment amb la improvisació; però haig de reconèixer que he hagut d'improvisar més del previst, ja que moltes tasques que he començat explicant d'una manera "entenedora" no han estat compreses; i és aleshores quan he hagut "d'inventar" una altra manera alternativa per fer-me entendre. I reconec que de vegades he notat que em faltava inventiva i creativitat, però en general crec que m'he ensortit força bé.

c) INFLUÈNCIA DEL TREBALL EN EQUIP EN EL TREBALL INDIVIDUAL.

Que el treball en equip maximitza els resultats que he aconseguit a nivell individual en les meves intervencions és molt fàcil de demostrar però, per no estendre'm molt, em limitaré a comentar de que vam parlar en la primera reunió que va tenir lloc al seu centre de Molins de Rei:

-De seguida em va mentalitzar de com havia de portar a terme les intervencions: mitjançant l'empatia, la Comunicació Indirecta per desemmascarar les conductes emmascaradores que protegeixen l'autoestima negativa, que portés dibuixos dels seus personatges preferits, que utilitzés una imatge representativa de cada processador cognitiu (el director d'orquestra per a la planificació, l'ordinador per al simultani, etc, etc), i sabia que ho feia per tal de facilitar la meua tasca. Ella també sabia que aquesta metodologia funcionaria, ja que portava anys treballant amb el paradigma teòric de la Teoria PASS i la Teoria dels Comportaments Emmascaradors.

Aquest és el millor exemple que el treball en equip que vam fer - a la vegada que estaven dissenyant les futures intervencions- va "provocar" rentabilitzar moltíssim el meu treball individualitzat.

En quant al treball en equip amb el professorat del centre, llevat dels intercanvis d'informació quan ens trobàvem als passadisos o al pati, la veritat és que no n'ha hagut, però tinc l'esperança que amb les intervencions que faré al Pràcticum II serà possible treballar de manera consensuada per tal de prendre les millors decisions de cara a l'educació de l'alumnat.

d) VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA REALITZADA.

A l'hora de valorar l'experiència realitzada, no puc evitar que vaig estar a punt de fer un treball de recerca (online) perquè vaig pensar que trobar un centre que s'adaptés al meu calendari específic (un mes a la Xina i un mes a Barcelona) seria una tasca força difícil. Sort que no ho vaig fer!!!

També faig memòria i me'n recordo del meu nerviosisme quan arribava la data de la primera meua intervenció: sabia que ho podia fer bé però no podia deixar d'estar nerviós, i això disminuïa la meua confiança en mi mateix.

I també recordo el content que vaig sortir quan vaig fer la meva intervenció: de seguida vaig adonar-me que seria més fàcil del que m'imaginava, ja que els alumnes mostraven de seguida moltes ganes d'interactuar amb un adult que acaben de conèixer.

I també recordo el nerviosisme previ quan la professora d'educació especial em va dir que si podia participar d'observadora en una de les meves intervencions...i el content que vaig sortir d'aquella intervenció quan em va felicitar per com ho havia fet de bé...

Per tots aquest moments, solament puc parlar meravelles de la meva experiència, no solament a l'escola d'Ocata, sinó de la meva relació professional amb la tutora del Centre de Suport de Molins de Rei. Ha estat una experiència increïble i espero que al següent semestre, amb la realització del Pràcticum II pugui millorar i augmentar la meva experiència, així com els meus coneixements.

De cara al futur dos aspectes que m'hagués agradat treballar (o abordar d'una altra manera) en el Pràcticum I però que no ha estat possible:

1. M'hagués agradat utilitzar el DN-CAS per tal de fer una avaluació i seguiment dels casos que he portat a terme, però la meva tutora em va dir –amb raó- que havia d'haver un període mínim de 6 mesos per tornar-lis a passar. Hi ha moltes possibilitats que utilitzi aquesta eina al següent semestre.

2. També m'hagués agradat organitzar-me la feina i dissenyar les intervencions d'una altra manera, ja que de vegades he tingut la sensació que he treballat amb molt desordre, sense sentit, sense establir una relació entre la simptomatologia de l'alumne i les eines metodològiques adequades amb aquesta simptomatologia. Resulta curiós que amb els casos que porto he de treballar el procés cognitiu de la planificació, i potser la meva planificació també s'ha de treballar...

Per finalitzar, un “punt negre” (no tot seria de color de rosa): els dies que he anat a fer intervencions he acabat molt més cansat mentalment que els dies que he anat a treballar a la meva empresa. Això em fa pensar en dues qüestions:

1. Com acabaran els professors d'esgotats mentalment dia rere dia, any rere any, i amb aules de 25 alumnes (amb 25 conductes diferents)?

2. Realment és aquesta la meua vocació?. Potser tinc l'empatització que es requereix per tal de motivar l'alumne i crear-li una autoestima positiva, però tindrè la paciència necessària per dedicar-me totalment?

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

a) LLIBRES:

- Ledoux, J. (1996). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. París: Presses Universitaires de France (trad. cast. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1978).

- Piaget, J. (1969; 1972). *Psychologie et pédagogie*. París: Denoël (trad. cast. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1972, 3a ed.).

- Timoneda, C. (2006). *La senzillesa d'aprendre. Una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge*. Girona: CCG Edicions.

- Vygotski, L. S. (1931). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Wood, D.J.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (17, pàg. 89-100).

b) FONTS ELECTRÒNIQUES:

- Contra los recortes en educación (Zaragoza). *MANIFESTO THEME WORDPRESS THEME BY WPZOOM*. Recuperat el 22 de abril del 2012 de: <http://www.iuaragon.com/agenda/contra-los-recortes-en-educacion-zaragoza/>.

- Mes Recursos Educatius. Recuperat el 29 d'abril del 2012 de: <http://www.mesrecursoseducatius.com/>.

-Oltra Abarca, V. Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia. *Psicopedagogía.com*. Recuperat el 20 de abril del 2012 de: <http://www.psicopedagogia.com/dislexia>.

- Zona Clic. Departament de Catalunya. Departament d'Ensenyament. *XTECX. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Recuperat el 10 de maig del 2012 de: <http://clic.xtec.cat/es/jclic/>.

9. ANNEXOS:

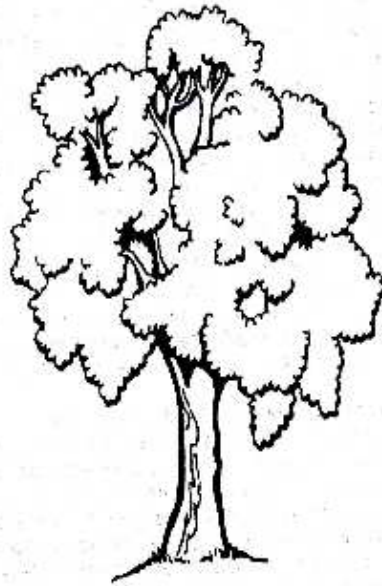
Annex 1.

Nom _____

Data _____

Català

Completa el dibuix:



- 1- A sobre de l'arbre dibuixa dos núvols i un sol.
- 2- Sota l'arbre fes quatre pomes.
- 3- El tronc de l'arbre és marró.
- 4- Les branques i les fulles són verdes.
- 5- A la dreta de l'arbre dibuixa un nen jugant amb una pilota.
- 6- Els núvols són grisos, el sol groc, el cel blau i el terra de color verd clar.

Annex 2.**INTERVENCIONS DILLUNS 4 DE JUNY**

-

Hola Anna: t'envio el treball que he fet avui a Ocata. Qualsevol dubte o suggeriment espero que m'ho facis saber. Salutacions.

CAS 1:

-Endevinalles: ha contestat correctament una sèrie de preguntes sobre operacions matemàtiques senzilles. Per exemple: si tinc un caramel a la mà esquerra i 3 caramels a la mà dreta; quants caramels tindrè en total?

-Pintar monedes de diferents color en funció del seu valor: li costa sumar mentalment els valors de les diferents monedes. També li costa entendre l'enunciat, ja que quan ha de pintar la moneda no sap de quin color: si groc o taronja. Aleshores tornem a llegir l'enunciat tots dos.

-Comprensió lectora: en aquesta fitxa es tracta de contestar 3 preguntes molt senzilles relacionades amb el dibuix d'una entrada per anar al circ. El primer que ha de fer és escriure el seu nom: no ho fa correctament. La data l'ha de copiar de la pissarra, ja que ella tot sola no sap fer-lo encara. Al contestar les preguntes, escriu païusos en comptes de pallasos.

En alguns moments no escriu recte (la seva escriptura s'inclina cap a sota).

-Inversions amb el Katamotz:

a) escollir la imatge idèntica a la de la figura patró: comet pocs errors, i podria cometre menys encara si pensés una mica més.

b) Sopa de lletres: té problemes d'inversió amb els grafemes: p-q. Planifica incorrectament a l'hora de repassar si s'ha deixat algun grafema (de dreta a esquerra en comptes de a la inversa).

-Trencaclosques: quan comença per les fitxes més fàcils acaba abans (millor planificació). Li costa seguir les meves indicacions, sembla que no m'escoltés, o potser no sap quines són les fitxes més fàcils.

-Escriure el nom del dibuix:

Camo per camió, coxa per cotxe, sirera per cirera i sría per síndria.

Annex 3.

Planificació: 75Simultani: 95Atenció: 90Seqüencial: 70Síntomes

- Problemes emocionals i cognitius
- Seqüencial molt baix no es pot estimular.
- Planificació per sota la mitjana poblacional
- No llegir ni escriure sense ajuda.
- Dificultats per deduir.
- sèrie numèrica no assolida.

Objectius Generals

- Treballar la Planif. i el Sim.

Objectius específics

- Treballar les sèries numèriques amb el seu simultani; amb l'objectiu que les aprengui mentalment i no repetint-les comptant amb les mans (seqüencial).
- Exercicis de lectura i escriptura amb eucúcia petits: Primer tots 2 alhora i a poc a poc retirant-li l'ajuda perquè sigui autònom.
- Exercicis de planificació: amb l'objectiu d'brinar com planifica i perquè: "Com ho faig?" "Que faig?" "Vaig bé?"

