

LES HABILITAS ADAPTATIVES.



L'AJUDA I L'ACOMPANYAMENT D'UN ALUMNE AMB DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL

Pràcticum II

Ana Cívico Gómez

Consultor: Àlex Letosa Porta

Estudis de psicologia

Universitat Oberta de Catalunya

Curs 2011-12, segon semestre

RESUM

Aquest projecte s'ha creat amb la intenció d'elaborar i implementar tasques i/o activitats que, amb els suports i ajuts adequats, hem potenciat i hem fomentat les habilitats adaptatives, prioritzant aquelles que guarden relació amb les habilitats d'interacció social i les habilitats d'autocura. Durant aquest període i tenint en compte els fonaments constructivistes, tot l'alumnat i, en concret l'alumne amb discapacitat intel·lectual, s'han reeixit com a part rellevant i activa del procés d'ensenyament aprenentatge, mitjançant situacions significatives i funcionals i que a través de les quals els alumnes s'han implicat activament i han experimentat la seva confiança en la seva pròpia capacitat. En un entorn natural com és l'escola, hem creat una xarxa funcional, un ambient ric en estímuls, incidint des d'un punt de vista inclusiu en la importància d'oferir un ensenyament adaptat i flexible a través de l'ajuda que ens ha ofert diversos agents com ara el tutor, diversos docents, personal administratiu i, sobretot, la dels seus companys de l'aula, els quals utilitzant diversos procediments que provenen de la metodologia cognitivoconductual, han fet possible que l'alumne amb necessitats educatives especials hagi avançat en el seu desenvolupament psicològic. Per a elaborar aquest projecte hem partit del convenciment que tots els alumnes han d'estar i han de pertànyer a la comunitat educativa. Aquesta visió ens ha servit per a intentar crear condicions que han promogut un apropament en tots dos sentits, compartint experiències mútues on l'esforç s'ha produït des d'una doble direcció i no només des de l'alumne amb necessitats educatives especials i on tots els alumnes han progressat en el seu desenvolupament d'autonomia a nivell personal i social i, per tant, en una millora en la seva qualitat de vida.

Paraules clau: òptica inclusiva, discapacitat intel·lectual, habilitats adaptatives, interacció social, integració escolar, metodologia cognitivoconductual, visió constructivista.

ÍNDIX

1.INTRODUCCIÓ	3
2.OBJECTIUS	4
3.DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR	6
3.1.Descripció del centre educatiu (finalitats, estructura i organització).....	6
3.2.Descripció de les activitats habituals del centre escolar.	8
3.3.Descripció del context d'intervenció.....	10
3.3.1.Descripció del lloc on desenvoluparé la meva tasca.....	10
3.3.2.Àmbit alumne.....	11
3.3.3.Àmbit familiar	13
4.MARC TEÒRIC	14
4.1.Definició de retard mental de l'associació americana del retard mental.	14
4.1.1.Explicació de la definició.	14
4.1.2.Estructura general de la definició.	15
4.2.Diagnòstic i sistemes de suport.	15
4.2.1.Sistemes de classificació.....	15
4.2.2 Enfocament multidimensional.....	16
4.2.2.1. Dimensions.....	17
4.3.Les persones amb necessitats educatives especials.	20
4.3.1.Introducció.	20
4.3.2.Educació especial/ integració escolar.	21
4.3.3.Persones amb necessitats educatives especials.	22
4.3.4.Centres inclusius, aules inclusives: algunes característiques.....	22
4.3.5.El suport i l'ajuda educativa en el marc de l'aula.	23
4.3.5.1.L'ensenyament adaptatiu com a instrument per a una educació inclusiva.....	25
4.4.La conducta adaptativa, la competència, la socialització i les habilitats socials.	26
4.4.1.El concepte de comportament adaptatiu.	26
4.4.2.Comportament adaptatiu i competència.....	26
4.4.3.El procés de socialització.	27
4.4.4.Conceptualització d'habilitat social.....	27
4.5.Ensenyar habilitats d'interacció social.	28
4.5.1.Conceptes bàsics dels models cognitivoconductuals.	29
4.5.1.1.Tècniques cognitivoconductuals.	30
4.5.2.La concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge.....	33
5. PART PRÀCTICA.....	36
5.1.Raons d'elecció i pertinença	36
5.2.Marc teòric	37
5.3.Informació bàsica i materials	39
5.4.Agents implicats.....	39
5.5.Metodologia i procediments	40
5.6. Descripció de les tasques i activitats.	42
5.7. Temporalització.....	43
5.8.Avaluació i seguiment dels resultats.....	44
6.CONCLUSIONS	50
7.PROSPECTIVA.....	52
8.VALORACIÓ CRÍTICA	55
9.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	55
10.ANNEXOS	57

1.INTRODUCCIÓ

En la societat no existeixen dues persones idèntiques, amb les mateixes capacitats, interessos, actituds, reptes, contextos socioculturals... Tampoc **a l'escola o a l'aula hi ha dos alumnes iguals, cadascun d'ells té la seva pròpia manera de ser**, el seu estil i ritme d'aprenentatge, la seva pauta i rapidesa de desenvolupament, motivació, interessos i curiositat davant el coneixement. Tots ells formen part d'una mateixa cultura, però reaccionen de diferent manera davant les situacions d'ensenyament-aprenentatge i necessiten diverses ajudes i estímuls per a aprendre i desenvolupar-se com a persones. És per aquest motiu que **l'atenció a la diversitat** comporta considerar a tots els alumnes en el sentit ampli del terme, però també els alumnes amb necessitats educatives especials associades a aspectes del desenvolupament personal que es troben en règim d'integració.

La promoció del desenvolupament integral del alumnat és un dels reptes més importants al que s'afronta la comunitat educativa en la seva tasca docent. Que els alumnes copsin un equilibri personal i afectiu, millorin les seves relacions personals i aconseguixin la seva inserció social són objectius que necessàriament s'han de plantejar per a respondre així als criteris generals de la LOGSE, abordant-se a través de respostes que garanteixin l'atenció a la diversitat.

Des d'una **òptica inclusiva** els alumnes amb una disminució (o super dotació) i la resta d'alumnes han de compartir la mateixa classe, el mateix barri, la mateixa ciutat, en definitiva, el mateix món i, per tant, han d'aprendre a comunicar-se amb l'*altre* respectant les seves característiques i fent els ajustos de conducta necessaris perquè aquesta comunicació sigui possible. L'esforç s'ha de produir des d'una doble direcció i no sol des de l'alumne "especial". Adoptar una perspectiva inclusiva significa defensar no solament el dret dels alumnes amb una disminució a aprendre al costat dels seus companys d'edat, participant en les mateixes pràctiques educatives i socials, sinó també el dret dels alumnes sense una disminució a compartir la seva educació amb els seus iguals amb handicap, a aprendre d'altres sensibilitats, d'altres maneres d'interactuar i de viure; perquè en definitiva els uns i els altres formaran part de la mateixa societat.

Els factors que determinen la qualitat de vida són els mateixos per a totes les persones amb independència de les seves capacitats i en general aquesta millorarà segons les possibilitats que tinguin de participar socialment en la seva comunitat. Perquè **les persones amb retard mental** participin activament com a ciutadans caldrà, d'una banda, atorgar-los el poder d'exercir control sobre ells mateixos en tot allò que competeix a les seves pròpies vides, donant-li confiança i facilitats perquè puguin prendre decisions autònomes. Tot i així, malauradament, les persones amb retard mental han **tingut poques oportunitats de manifestar les seves opinions** i de prendre decisions, ja que habitualment han estat els altres els qui han pres per ells al·ludint a la seva discapacitat. Si bé és cert que en ocasions requeriran suports més o menys intensos o diferents per a prendre segons quines decisions, no s'ha de donar per fet que no saben o que no entenen, i estar atents i escoltar els seus missatges, ja que serà la manera que tinguem present que l'autodeterminació en ells també és un dret. **Aquestes persones tenen dret a l'educació** i a avançar en la construcció personal. La societat és la primera interessada en fer desenvolupar al màxim les seves capacitats d'inserció social i en prevenir l'exclusió. Afortunadament, en els últims anys la concepció de retard mental ha variat considerablement, de tal manera que s'ha anat construint un nou paradigma que implica una manera diferent i més inclusiu d'entendre la discapacitació.

L'escola actualment detecta que molts problemes que pateixen els alumnes estan relacionats amb **dèficits i inhabilitat social** i que, per tant, demanda noves estratègies d'intervenció. És necessari ensenyar habilitats socials en el context escolar, però aquestes no milloren per la simple observació ni per la instrucció informal; es necessita una instrucció directa. A més, la necessitat d'ensenyament dels aspectes interpersonals es torna urgent i imprescindible amb determinats alumnes, entre ells, aquells que presenten necessitats educatives especials.

Amb l'elaboració d'aquest projecte vull ser capaç de dissenyar un pla de treball i de dur-lo a terme dins el context professional com és la comunitat educativa, amb la intenció de **crear i/o dissenyar tasques i/o activitats** (amb els suports i ajuts adequats) **que potenciïn i fomentin les habilitats adaptatives** en general, prioritzant aquelles que guardin relació amb les habilitats d'interacció social, sense perdre de vista l'alumne com a part rellevant i activa del procés d'ensenyament-aprenentatge, mitjançant situacions significatives i funcionals que els permeti un nivell més gran d'interaccions socials en un entorn natural com és l'escola; que els ajudi a fomentar quotes més altes d'habilitats d'autonomia personal i social, i que permeti a tots els alumnes i, en concret, a l'alumne amb discapacitat intel·lectual un progrés en el seu desenvolupament i una millora en la seva qualitat de vida.

Les concepcions teòriques que fonamenten la meua intervenció teòrico-pràctica són, per una banda, **la metodologia cognitivoconductual** donat que les diverses tècniques que s'empren han tingut un considerable impacte en la millora de la qualitat de vida de les persones discapacitades tant física com mentalment, ja que estan adreçades a adquirir aquelles conductes socialment efectives que l'alumne no té en el seu repertori adaptatiu i, també, a modificar les conductes de relació interpersonal que posseeix però que aquestes són inadequades i, d'altra banda, seguiré els **principis constructivistes**, ja que considero la gran rellevància, a l'àmbit educatiu, implicar activament l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Per tant, crearé les condicions que promoguin aquest aprenentatge autoregulat, permetent que l'alumne millori les seves estratègies davant determinades situacions significatives i funcionals i que tindran lloc en entorns naturals potenciant a la vegada que l'alumne pugui augmentar la seva confiança en la seva pròpia capacitat.

2.OBJECTIUS

El plantejament del meu projecte anirà prenent forma a partir d'establir una sèrie d'objectius generals i específics que persegueix l'aprenentatge d'aquelles habilitats adaptatives que poden afavorir l'adquisició de competències adequades (prioritàriament d'interacció social i d'autocura) de tots els alumnes en general i d'un alumne que presenta necessitats educatives especials en particular amb la intenció que tots puguin desenvolupar i adquirir més quota d'autonomia a nivell personal i social:

◆ A nivell individual:

Objectius generals

- Assignar a l'alumne tasques que en el dia dia esdevenen a l'escola amb la finalitat de potenciar-li implícitament estratègies d'interacció i habilitats socials.
- Ensenyar l'alumne aquelles habilitats d'autocura relacionades amb la seva higiene personal (habilitats d'autocura: vestir-se/desvestir-se).

◆ A nivell de grup-classe:

Objectius generals

- Proposar i posar en pràctica activitats participatives d'ensenyament-aprenentatge que potenciïn les relacions socials dins l'aula.
- Estructurar l'hora del pati per a fomentar la integració de l'alumne amb NEE.

Objectius específics

- Identificar amb el seu tutor i la mestra de competències socials les habilitats adaptatives que suposin un objectiu educatiu important per a l'alumne M.
- Definir conjuntament amb el tutor i la mestra de competències socials les habilitats identificades.
- Crear un entorn i dissenyar un programa d'intervenció que afavoreixi les possibilitats d'aprenentatge.
- Ensenyar a l'alumne M. habilitats de comunicació, socialització, autocura...perquè les incorpori al seu repertori adaptatiu.
- Ampliar i millorar els nivells d'autonomia i de competència personal i social de l'alumne.
- Cercar la implicació del grup-classe, tutor, docents i personal de la comunitat educativa.
- Potenciar una major interacció cara a cara entre els estudiants.
- Obtenir major quantitat de comunicació recíproca i menors dificultats en comunicar-se entre els estudiants.

- Facilitar l'aprenentatge de les competències socials.
- Potenciar més quantitat de feedback positiu i de reforços entre els alumnes.
- Generar més confiança, interès, coneixement i amistat mútua.
- Facilitar conductes d'acceptació.

Aquests objectius representaran el meu "full de ruta" i el seu compliment comportarà dos moments ben diferenciats, però complementaris entre si i que requeriran prèviament unes tasques a fer:

La meva estada al centre es dividirà en dos moments o fases: **una primera fase**, a la qual he dedicat unes **50 hores**, i que comporta un pes molt important d'organització, coordinació, planificació, previsió...

Realitzaré unes **tasques** molt concretes:

- Reunions amb diversos agents: psicòloga, mestres...
- Trobada amb la vetlladora
- Trobada amb l'alumne amb NEE i els seus pares
- Primera aproximació a l'aula ordinària
- Organització de l'aula

També, utilitzaré determinades **tècniques i recursos**:

- L'entrevista
- L'observació natural
- L'ús del conte infantil "les bones maneres"

I per últim, per a **dissenyar el programa d'ensenyament** que vull posar en marxa, també ha sigut necessari **preparar i/o elaborar diferent tipus de material**. És el següent:

- Elaboració de fitxes d'activitats.
- Elaboració de fitxes de rutines
- Guies d'orientacions.
- Material divers relacionat amb el temps meteorològic.
- Pissarra i targetes amb pictogrames.
- "la carpeta del temps".
- Fitxes bescanviables.
- Llista "tots podem ajudar".
- Fitxa amb l'activitat que més li agrada a l'alumne amb NEE.
- Plantes i regadora.
- Full de registre de seguiment i de valoració.
- Elaboració de l'horari de les tasques i activitats.
- Diari de camp.
- Qüestionaris amb preguntes obertes adreçades als mestres.
- Guió de preguntes adreçades a la psicòloga.

La segona fase de la meva estada al centre representarà la part més pràctica i li dedicaré unes **40 hores**. Com que l'ajuda i l'acompanyament la faré a un alumne que fa l'escolarització compartida amb una escola d'educació especial, la meva assistència a l'escola ordinària esdevindrà tres cops a la setmana coincidint amb ell. Així doncs, assumiré una intervenció directa amb alumne amb NEE i amb el seu grup-classe dilluns, dimecres i dijous.

En aquesta fase **les meves tasques** seran:

- Intervenció directa amb l'alumne amb NEE.
- Intervenció directa a l'aula ordinària.
- Intervenció directa a l'hora del pati.
- Valoració dels resultats.

Empraré determinades **tècniques i recursos**:

- L'observació participant.
- Metodologia cognitivoconductual (reforç positiu, modelatge, instrucció verbal, fitxes bescanviables, retroalimentació....)
- Metodologia activa i participativa (la conversa, petit grup, el role-playing...)
- Ús de tot el material que he elaborat a la primera fase i que es necessari per a la intervenció (Guies d'orientació, "carpeta del temps", pictogrames, fitxes bescanviables, targetes...).
- L'ús del full de registre de seguiment i valoració.
- Diari de camp.

Per últim, vull indicar que tindrè en compte, en l'exercici de les meves pràctiques, les normes implícites i explícites que regeix l'entorn escolar, que no faré cap mena de discriminació envers les persones amb qui treballa, que seré summament cautelosa i prudent davant d'aquells termes que fàcilment poden degenerar en etiquetes devaluadores i discriminatòries, i que en tot moment respectaré el dret de les persones (físiques o jurídiques) a la seva intimitat i a la seva confidencialitat. És per aquest motiu, i atenent als articles ¹12, 39 i 40 de codi deontològic de psicòlegs mantindrè en l'anonimat el nom del centre educatiu i el nom dels professionals i els alumnes que intervenen, per tant, l'alumne amb NEE al qual faré el seguiment m'adreçaré a ell amb la lletra "M".

3.DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

3.1.Descripció del centre educatiu (finalitats, estructura i organització)

Aquest centre educatiu, amb més de cent anys d'història, és una institució concertada per la Generalitat de Catalunya que dona a conèixer públicament el seu **ideari d'escola cristiana** en que el seu projecte educatiu, inspirat en l'espiritualitat i la pedagogia del seu fundador, ha estat la seva constant des del 1896.

És una institució profundament arrelada a la ciutat d'Igualada, capital de la comarca de l'Anoia, la qual té una densitat de població d'uns 35.000 habitants aproximadament. Les seves principals fonts de riquesa són principalment la indústria i el comerç. La majoria dels seus alumnes provenen de famílies de classe mitjana. Molts pares han sigut exalumnes de l'escola i aquest vincle s'aprofita per cercar i potenciar la integració i la participació de les famílies.

El dibuix subjacent d'aquesta institució com a escola cristiana, tot i que cada època atorga un color i una forma diferent, ha estat sempre **educar bons cristians i bons ciutadans**: el respecte a la persona, l'amor als nens i nenes, la difusió de la cultura, l'educació de la fe cristiana, el model de Maria com a seguidora de Crist, els aprenentatges formals, la formació esportiva, la urbanitat i la convivència, l'amor al treball, el sentit de l'Església i la creixent col·laboració amb altres escoles.

Sense perdre de vista l'**atenció a la diversitat**, el centre educatiu sent la necessitat de promoure i programar tot un seguit d'activitats que possibilitin una **educació integral**, ajudant i acompanyant a desenvolupar les capacitats físiques, intel·lectuals, afectives i socials. Tanmateix, l'**objectiu** a prioritzar serà **aplicar els principis que provenen de l'enfocament global i integrador**. Aquest enfocament s'inspira en un tipus d'ensenyament on **el protagonista és l'alumnat, i els continguts són els mitjans** per afavorir el seu desenvolupament, tot fomentant les dimensions d'ètica i afavorint una educació en els valors, accentuant el de la llibertat, el sentit crític, la convivència i la solidaritat.

L'**oferta educativa** compren les etapes d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria. De cada etapa, els cursos es diversifiquen en dues línies. El número d'alumnes matriculats per al curs 2011/2012 és de **786 alumnes** en aquests moments, i queden distribuïts de la següent manera:

¹ Codi deontològic del psicòleg: "**art. 12:** ...en sus informes escritos [...]será sumamente cauto, prudente y crítico, frente a nociones que fácilmente degeneran en etiquetas devaluadoras...; **art. 39:** ...mostrará un respeto escrupuloso del derecho de su cliente a la propia intimidad...; **art. 40:**...toda la información [...] está sujeta a un deber y a un derecho de secreto profesional..."

- ◆ Educació Infantil: 232 alumnes
- ◆ Educació Primària: 319 alumnes
- ◆ Educació Secundària: 235 alumnes

D'aquests alumnes, hi ha **53 alumnes amb NEE** a les etapes d'educació d'infantil i de primària i 23 alumnes amb NEE a l'etapa d'educació secundària obligatòria, ja sigui perquè tenen informe SCD, siguin alumnes nous o bé tinguin dictamen d'escolarització. En aquest sentit, amb dictamen de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica hi ha 7 alumnes de les etapes d'educació infantil i primària i 2 alumnes a l'etapa d'ESO.

Tots aquests alumnes tenen unes necessitats pròpies i específiques i per a satisfer-les caldrà un seguiment, una atenció educativa individualitzada i una ajuda pedagògica determinada per part del l'Equip d'Orientació psicopedagògica.

L'equip humà d'aquesta institució és compon de 70 persones i es distribueix a tres àmbits i tasques molts concrets:

- ◆ L'equip docent: 50 professors, 1 auxiliar de conversa
- ◆ Administració i serveis: 6 persones destinades al servei de menjador i piscina; 5 persones destinades al servei de neteja; 1 zeladora; 1 persona destinada a l'aula d'acollida; 2 secretàries; 1 administrador.
- ◆ Departament d'Orientació: 1 psicòloga +3 orientadores.

Aquesta institució escolar considera un **objectiu prioritari aconseguir la creació d'una autèntica Comunitat Educativa** en tots els estaments del centre. És per això que es constitueixen en comunitat educativa, essent conscients que l'educació requereix l'aportació coordinada de totes les persones que hi intervenen:

-Entitat titular: són els que defineixen la identitat i l'estil educatiu i és l'última responsable de la direcció i animació del centre.

-Equip directiu: integrat pel director, els responsables de cada etapa educativa i coordinadors de diferents àrees. Organitza, coordina, anima i fa el seguiment del projecte educatiu i de les diferents activitats i serveis.

-Professorat: és el responsable directe de l'educació dels infants i joves al centre, treballant en equip i coherència. Participa en l'elaboració i el seguiment del Projecte Educatiu i en la seva dinamització.

-Monitors: continuen la tasca educativa del centre en els àmbits culturals, religiosos, esportius i de temps lliure.

-Alumnat: és el protagonista i el responsable de la seva pròpia formació. Intervé activament en la vida del centre.

-Mares, pares o tutors legals de l'alumnat: són els primers responsables de l'educació dels seus fills i filles. Presten el seu suport i la seva col·laboració en el centre. Participen a través de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes i els òrgans establerts. Els pares que participen a través de **L'AMPA** aprenen a tenir una visió col·lectiva del centre i no redueixen el seu interès només a l'aula del seu fill/a. Representa un fantàstic aprenentatge que amplia els seus horitzons i la seva dedicació i vincle amb centre educatiu.

-Personal administratiu i de serveis: fa possible i més eficaç l'acció educativa des de les seves respectives responsabilitats.

El treball en equip és la base del funcionament de l'escola. La pedagogia d'equip suposa la coordinació entre tots els membres de la comunitat educativa (alumnat, famílies, professorat, monitors/es, personal d'administració i serveis...).

-L'equip directiu: Direcció, Cap d'estudis infantil i primària, Cap d'estudis ESO, administració, coordinació pastoral.

-L'equip pedagògic infantil i primària: Cap d'estudis infantil i primària, Orientador/a pedagògic/a, Coordinador infantil, Coordinador/a de 1r cicle, Coordinador/a 2n cicle, Coordinador/a 3r cicle, Coordinador pastoral.

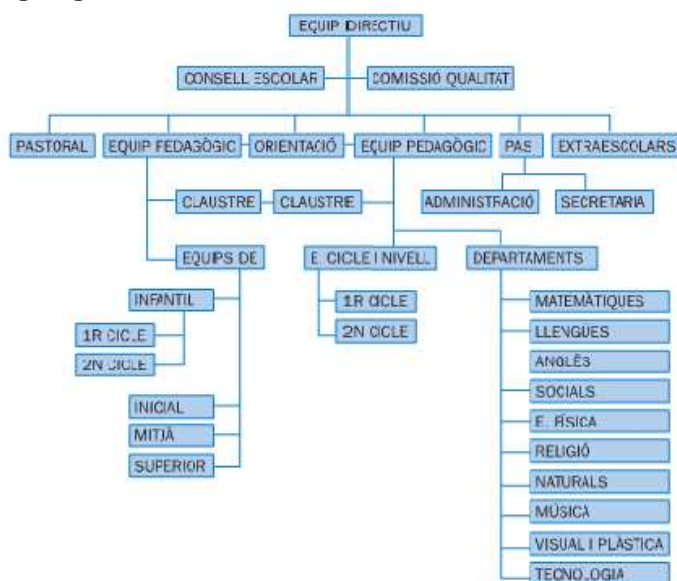
-L'equip pedagògic ESO: Cap d'estudis ESO, Orientador/a pedagògic, Coordinador/a 1r cicle, Coordinador/a 2n cicle.

-L'equip de cicle: Coordinació de cicle, tutors.

- Els equips de nivell: Tutors, professors de nivell.
- L'Equip de pastoral: vetlla per a que els valors propis de solidaritat, companyerisme, gratitud i confiança no es perdin en la voràgine del canvis continus que afecten el món educatiu.
- L'equip psicopedagògic: constituït per la psicòloga i tres orientadores.
- Departaments: professorat corresponents a Ciències-Tecnologia, Llengües, C. Socials, Religió, Visual i plàstica, Naturals...

Els equips pedagògics de les diferents etapes són els encarregats de gestionar i coordinar el professorat, així com fer arribar els aspectes més importants o rellevants a tot el personal de l'escola. Si es creu convenient els equips pedagògics de les dues etapes, infantil-primària i ESO, realitzen reunions conjuntes. A figura 1 podem observar l'organigrama de funcionament.

Figura 1
Organigrama de funcionament



3.2.Descripció de les activitats habituals del centre escolar.

L'escola és un **centre catòlic** que promou l'**educació integral** dels infants i joves que no només **eduquen en coneixements i en continguts**, sinó que també representa un objectiu prioritari **educar la persona** que, d'acord amb la seva missió educativa, pretenen formar-la en **valors cristians i socials**.

Per aplicar els principis que impregnen el seu estil educatiu, "un enfocament global i integrador", l'escola promou una **metodologia activa, oberta i flexible** que s'adapta a les necessitats de les persones i que incorpora les innovacions didàctiques i tecnològiques que milloren la qualitat educativa, per tant, i després de les primeres observacions, els fonaments de la seva aplicació pedagògica consisteix:

♦Pel que fa a l'**organització dels continguts**, l'aprenentatge parteix de la realitat propera de l'alumnat i li planteja qüestions per trobar respostes i arribar a un aprenentatge significatiu. Es tracta d'un projecte motivador per a l'alumnat, adequat al seu ritme d'aprenentatge i a les seves necessitats. Estimulen la superació personal i fomenten els hàbits perquè ajudin l'alumnat en el seu propi desenvolupament personal i en l'adquisició d'autonomia. Ajuden l'alumnat a interrelacionar els continguts de les matèries i a l'hora de dissenyar les seqüències didàctiques, tenen en compte els coneixements previs, la significativitat i funcionalitat dels nous continguts. Tenint en compte l'atenció a la diversitat, adapten el currículum als diferents ritmes d'aprenentatge, motivacions i necessitats.

◆Pel que fa als **materials curriculars i recursos didàctics** aquestes són les eines que ajuden a donar resposta a situacions concretes en els diferents moments de planificació, execució i avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge. No poden substituir mai l'activitat constructiva, ni de l'educador/a ni de l'alumnat en l'adquisició d'aprenentatges. Tanmateix, són font d'idees, propostes i suggeriments que enriqueixen l'acció educativa. Pel que fa al llibre de text, és un recurs didàctic més i, per tant, deixarà de ser l'eix vertebrador de la proposta educativa. Els materials i recursos han de respondre a un enfocament globalitzador del procés d'ensenyament-aprenentatge. Han de ser motivadors, oberts, flexibles, variats, manipulatius, clars i senzills, per tal de donar resposta a la diversitat i partint de la realitat propera de l'alumnat. Han d'estar ben seqüenciats, ser funcionals i ajudar a la construcció pròpia dels aprenentatges, per tal que l'alumnat pugui sistematitzar, comprendre, interrelacionar i sintetitzar els aprenentatges, provocant la recerca i afavorint l'autonomia. Han d'afavorir processos d'autoavaluació.

◆Pel que fa a les **relacions interactives** volen aconseguir que la persona aprengui a través de la interacció amb els altres i amb el medi que li envolta. El centre fomenta relacions alumne/alumne; alumne/docent; alumne/coneixements; família/escola, els valors que se'n deriven i el tractament a la diversitat. Dinamitzen el procés d'ensenyament-aprenentatge amb la presència, l'acompanyament i l'estímul, més que amb la transmissió de coneixements i opten per una relació interactiva educador-alumne, alumne-alumne, educador-grup. Afavoreixen un treball cooperatiu i no competitiu (al currículum s'inclou l'assignatura "treball cooperatiu" i s'imparteix un cop per setmana), amb la intenció que l'alumnat prengui consciència dels seus aprenentatges i que els sàpiga relacionar-se. He observat que allò que fan els mestres és intentar establir una connexió amb l'alumnat. L'aprenentatge, llavors, es produeix des de la relació entre iguals o bé, que és la majoria de vegades, entre alumne i mestre, el qual ofereix instruments mediadors físics(majoritàriament el llibre) o simbòlics (la conversa, la reflexió...) i els ensenya a organitzar i controlar les seves funcions psicològiques.

◆Pel que fa a l'**organització**, a l'àmbit de l'aula, els alumnes estan organitzats socialment: en grups, en responsabilitats... (p.e. els alumnes periòdicament fan d'encarregats). L'organització social de l'aula té incidència en els aprenentatges i en el desenvolupament integral de l'alumnat. És per això que potencien tant l'aprenentatge individual com l'aprenentatge entre iguals i estimulen l'esperit del treball cooperatiu (assignatura inclosa al currículum). Organitzen l'escola en grups/classe heterogenis i fixos durant un període de dos anys, amb una dinàmica de rotació del professor/a amb el grup. En acabar el cicle, refan els grups fixos heterogenis. També agrupen l'alumnat dins l'aula segons cada situació d'aprenentatges: grup fix, gran grup, grups mòbils o flexibles, petits grups i treball individual.

◆Pel que fa a l'**avaluació** aquesta institució contempla el progrés de les capacitats respecte dels objectius establerts, partint d'una visió positiva de l'alumnat que permet al professorat saber el grau d'assoliment dels objectius proposats. És un instrument de control que ajuda a redefinir el procés d'ensenyament-aprenentatge i donar criteris per a modificar l'acció educativa. El procés d'avaluació és continu i es fonamenta en l'observació sistemàtica i altres instruments. Amb l'avaluació formativa, coneixen com està aprenent l'alumnat al llarg del procés d'ensenyament aprenentatge per tal d'adequar-se a les seves necessitats que es plantegen. Tenen en compte els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Fan una avaluació inicial que els permet conèixer què sap fer i què és el que pot arribar a saber, fer i ser i com pot aprendre-ho. L'avaluació final indica l'assoliment dels aprenentatges i el procés que ha seguit l'alumnat. Valoren el progrés a partir de la situació inicial.

Els educadors s'autoavaluen: revisen la seqüenciació de continguts, la metodologia, l'ús adequat dels mitjans i recursos didàctics, analitzen els procediments d'avaluació i fan l'avaluació continuada del treball de l'equip docent. La comissió o junta d'avaluació, formada per l'equip de nivell, especialistes, mestres de reforç, orientadors i caps d'estudi, posarà en comú l'esforç i el grau d'assoliment dels objectius aconseguits per l'alumnat. En aquest cas, informen a l'alumnat i la seva família del nivell de desenvolupament de les capacitats mitjançant la tutoria, l'entrevista i l'informe. Als alumnes amb NEE se'ls fa un informe adaptat al seu ritme d'aprenentatge.

Paral·lelament, l'escola impulsa **altres projectes** com ara **l'aprenentatge i ús de les noves tecnologies**: Integren l'ús de les noves tecnologies en el procés d'aprenentatge. Disposen de canons a totes les aules. Pissarres digitals a infantil, primer i segon de l'ESO amb la idea d'anar ampliant a tots els cursos. Dues aules d'informàtica. En totes les programacions hi ha activitats TIC's per treballar de forma individual o col·lectiva. El professorat de secundària i alguns de primària s'han format en la metodologia Moodle. **Potencien l'ús de llengües estrangeres** a través de diverses activitats de reforç o assignatures (p.e. els alumnes de primària utilitzen l'anglès com a llengua habitual en classe de plàstica). **Potencien el treball cooperatiu com a metodologia d'aprenentatge** tot i que de manera significativa es fa un cop per setmana. Atorguen especial rellevància a **l'atenció a la diversitat**: Desdoblements, reforços, Plans Individualitzats, adequacions curriculars, aula d'acollida, reforços de lectura a P5 i cicle inicial...

Tanmateix, les observacions naturals que he fet durant aquests dies les he destinat al seguiment de l'alumne M., un alumne amb discapacitat intel·lectual. Aquestes observacions m'han permès copsar com a **nivell organitzatiu** aquest alumne. participa de les assignatures igual que la resta de companys a l'iniciar la classe, però sempre sota la supervisió de la vetlladora. Quan passa un temps, en funció de l'activitat, de la seva dificultat o bé de la seva predisposició la vetlladora i ell surten de l'aula i rep una atenció individualitzada en un altre espai. **A nivell metodològic**, empen una metodologia de treball que afavoreix la seva autonomia a l'aula (adapten materials, li fan recordatoris de manera constant, el fan seure de manera intencional depenen de l'activitat...). **En quant als aprenentatges**, li ajuda molt positivament la guia i la orientació de la vetlladora, sempre fomenten que el treball sigui força motivador, amb recursos funcionals i significatius bé en format paper o bé a través de l'ordinador (li agrada força els programes Zonaclíc.com; edu365.cat). **Des del punt de vista conductual** és força inquiet i es fa necessari un descans perquè la seva atenció no és la que requereix l'activitat, moment que aprofiten per sortir de l'aula.

Des d'un punt de vista general, arran les meves observacions puc dir que fan ús de materials i recursos que responen a un enfocament globalitzador que com a trets característics es defineixen com a motivadors, oberts, flexibles, variats, manipulatius, funcionals...que ajuden i provoquen la recerca i afavoreixen l'autonomia del alumnes, tot i que a hores d'ara el llibre és el recurs amb més protagonisme i encara ocupa un lloc rellevant a l'aula. L'ús de les noves tecnologies també són presents a l'aula, ja que aquestes són font d'idees, propostes i suggeriments que enriqueixen l'acció educativa. Per exemple, a l'assignatura de Medi és un recurs força present, ja que transmet els continguts de manera interactiva i visual fomentant així l'atenció i el sentit de l'observació, la curiositat...El docent se situa com el principal referent i és la persona que incita, motiva i aconsegueix estimular els alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge.. En relació al tipus d'organització, el treball individual està molt per sobre d'altres situacions d'aprenentatge. Aquesta qüestió la vaig preguntar a alguns docents i em van dir que "per treballar en petits grups, parelles, gran grup....aprofitaven l'assignatura de "treball cooperatiu".

3.3.Descripció del context d'intervenció

3.3.1.Descripció del lloc on desenvoluparé la meva tasca

Bona part de la meua estada al centre tindrà lloc a l'aula que correspon al curs de tercer de primària (grup B). Com es pot observar a la il·lustració 1 el que destacaria d'aquest espai és que l'estructura física i el mobiliari de la classe permet i facilita les diferents maneres d'agrupament i d'organització. L'esperit de l'aula, ens ho transmet els diferents treballs que hi ha penjats per les parets i que els han realitzat a partir de diferents metodologies de treball (treball per racons, treball cooperatiu, treball per projectes...). Com a espai de convivència que és, em sembla que és un espai acollidor, agradable i dinàmic en el qual conviu una petita comunitat formada pels alumnes i els seus mestres i que té cura de les seves instal·lacions. Tal i com es pot veure a la imatge és un espai ordenat on, de manera estable, estan organitzats els recursos que l'alumnat necessita, amb materials elaborats pel grup decorant parets i sostre: a mà esquerra veiem murals i, a mà dreta, a la pissarra escriuen "recordatoris" com ara els propers controls o exàmens" Al fons, a mà dreta, aprofiten aquest espai per a penjar el calendari escolar, l'horari de la classe i la llista de la classe; també, en aquest costat, aprofiten

aquest espai per penjar la llista “dels encarregats” de diferents tasques de control (neteja-ordre, claus, data, pilota, assistència...). També (part esquerra de foto) dediquen un espai per al material de suport que pugui ser útil en qualsevol moment: diccionaris, llibres de lectura, material divers de papereria...també destinen dues caixes per a “objectes perduts”. A més, tampoc perden de vista les noves tecnologies hi incorporen a l'aula un ordinador connectat a internet (part dreta de la foto) per afavorir la predisposició dels alumnes als aprenentatges.

II-lustració 1



Fotografia: aula de tercer de primària, grup B

A més, com es pot veure a la il·lustració 2, crea necessari i convenient que el material que vaig elaborar per a la intervenció havia d'estar en un joc ben visible amb la intenció de deixar una empremta personal a l'espai de l'aula. Podem observar, com a través d'aquest espai, els alumnes poden consultar quan seran els responsables a l'hora del pati; les tasques que farà l'alumne M i que seran reforçades positivament amb les fitxes bescanviables; consultar les guies d'orientacions; consultar els horaris i quan l'alumne M. sap que amb 10 fitxes podrà aconseguir el seu premi.

II-lustració 2



Fotografia: espai de consulta i destinat a les tasques i activitats proposades i que s'ubica dins l'aula de tercer de primària, grup B.

3.3.2. Àmbit alumne

L'alumne M. va ser adoptat a Rússia als sis mesos d'edat, però fins que no té els nou mesos l'adopció no es consolida. En el moment de l'adopció el nen presentava símptomes de desnutrició, era incapaç de respondre als estímuls visuals i d'expressar emocions.

Des del mateix Departament que gestionen les adopcions van aconsellar als pares que estiguessin el màxim de temps amb ells, per tant, no va ser escolaritzat fins els dos anys d'edat.

Un cop en la llar d'infants, observant problemes a nivell maduratiu, aconsellen que el nen repeteixi nivell 2 de parvulari, però els pares decideixen que no i opten per matricular-lo en aquesta escola. El nen, s'escolaritza al curs de parvulari, nivell 3.

Els pares són conscients de les seves dificultats maduratives i comencen a portar-lo a diferents especialistes: CDIAP de l'Anoia, IMDI.

En aquest moment és un nen que presenta enuresi, encopresi i estereotípies. Des de l'escola es planteja una adaptació curricular individualitzada (PI), treballant objectius de parvulari, nivell P-2: potenciar el llenguatge, treballar la psicomotricitat fina i gruixuda i potenciar la relació amb els altres..

Donades les observacions i les conseqüents valoracions durant aquest temps es decideix que repeteixi P-3, tot i que no és habitual fer-ho fins a final de cicle (P-5). A partir d'aquí, segueix l'escolarització infantil amb un mestre d'educació especial dins l'aula durant unes hores determinades.

Als sis anys d'edat, es traspasa la seva història del CDIAP al CSMIJ. Un neuropediatre diagnostica que el nen presenta, com a conseqüència d'una síndrome alcohòlica fetal, retard mental; problemes motrius, equilibri i to; part emocional que afecta els hàbits i problemes orgànics.

Seguidament, tres dies per setmana es recorre a un servei extern d'estimulació, l'Hospital de dia de reeducació infantil, amb una sèrie de serveis assignats (neuropsicologia, logopèdia, teràpia ocupacional i fisioteràpia). La modalitat d'intervenció és en petit grup, la qual cosa provoca que a finals de l'any passat li donessin l'alta per la seva conducta disruptiva, ja que aquest fet no permetia el normal desenvolupament de l'activitat. Van valorar que requeria una atenció més individualitzada. Des de l'escola, com a activitats extraescolars, es fa un treball específic de logopèdia i de motricitat fina i gruixuda.

Quan en M. té vuit anys i fa segon curs del primer cicle de primer de primària, el treball en xarxa que des de l'escola, el CSMIJ i l'Hospital de dia es realitza, es valora que identificant les seves dificultats i observant les possibilitats que des d'aquesta escola se li poden oferir es determina amb la família la possibilitat d'una escolarització compartida amb una escola d'educació especial amb l'objectiu de potenciar des de l'escola ordinària tot allò relacionat a la socialització i des de l'escola d'educació especial tot allò relacionat a aspectes d'aprenentatge més bàsics.

A hores d'ara, en M. té 9 anys, cursa tercer de primària, grup B, i segueix les assignatures de Llengua castellana i catalana, matemàtiques, medi, anglès educació física, religió, piscina, plàstica, expressió corporal i competències socials. amb l'acompanyament, seguiment i el suport personal d'una vetlladora la qual té estudis d'integració social. A l'escola ordinària va tres dies per setmana. A la taula 1 podem veure quin és l'horari que segueix M.

Taula 1
Horari escolar de l'alumne M.

	DILLUNS	DIMECRES	DIJOUS
9.00-9.55	Castellà	Religió	Matemàtiques
9.55-10.50	Matemàtiques	Piscina	Castellà
10.50-11.20	PATI		PATI
11.20-12.10	Ed. Física	Matemàtiques	Comp. socials
12.10-13.00	Català	Català	Anglès
15.15-16.15	Medi	Plàstica	
16.15-17.15	Anglès	Expressió corporal	

Nota: Aquest alumne comparteix escolarització amb una escola d'educació especial. A l'escola ordinària assisteix els dilluns, dimecres i dijous.

En M. té unes capacitats intel·lectuals de grau lleu (QI 75, mesurat amb l'escala abreujada d'Intel·ligència de Kaufman). Requereix, a nivell cognitiu, un treball específic de les capacitats atencionals i executives, principalment pel que fa a les capacitats de seqüenciació, planificació, resolució de problemes, i flexibilitat cognitiva, entre d'altres, juntament amb les habilitats socials.

A nivell conductual i relacional en M. és mostra bastant fluctuant, presentant períodes en que li costa mantenir l'atenció, mostrant d'una actitud d'agitació, de no col·laboració vers l'activitat i necessitat de separar-se del grup, poc control de les conductes impulsives i manca de motivació en general. En canvi, també ha mostrat períodes en el que s'ha pogut intervenir profitosament, ja que es mostrava tranquil i més col·laborador, capaç de reflexionar i de seguir les tasques, fins i tot, amb els companys, tot i que s'observa la dificultat de mantenir l'atenció de la tasca durant un període més extens d'aproximadament trenta minuts.

Com deia anteriorment, l'alumne M. comparteix escolarització amb una escola d'educació especial. S'estableixen tres reunions al llarg del curs escolar a través d'un equip format per

- Dos psicòlegs de l'EAP (un per cada escola);
- Els tutors de cada escola;
- La psicòloga de l'escola ordinària
- El psicòleg de l'escola especial

A l'inici de curs correspon a l'EAP valorar la pertinença o no de l'escolarització compartida. Un cop s'ha fet la valoració es reuneixen l'EAP i els psicòlegs de cada escola i, tenint en compte el perfil de l'alumne i les possibilitats organitzatives del centre ordinari fan una distribució de les àrees que es treballaran en cada centre escolar (en aquest moment es quan s'informa a la família i es pacten els horaris).

A finals del primer trimestre, l'equip fa una primera valoració que es concreta en una reunió que té lloc a l'escola especial on es comparteix informació i propostes i s'explica l'adaptació i el treball que s'ha fet durant aquest període. Un cop s'ha fet la valoració es reuneixen amb la família.

Al segon semestre, l'equip torna a reunir-se, però ara ho fa a l'escola ordinària i tot amb el mateix propòsit que al trimestre anterior, és a dir, la valoració, adaptació i, si s'escau, la modificació d'actuacions que siguin escaients. En aquesta fase, també s'informa els pares.

Com a fase final, en el tercer trimestre, l'equip s'ha coordinat amb el Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil perquè la psicòloga d'aquest servei extern ofereixi una valoració clínica de l'alumne. Posteriorment, es reuniran de manera independent els pares amb: els tutors de cada centre, els psicòlegs de cada centre i els psicòlegs de l'EAP de centre. Un cop s'hagin enllestit aquestes reunions, es reuniran tots els professionals per a valorar com ha anat el curs i per a planificar el curs vinent

Altrament, a l'hora d'elaborar i aplicar el seu Pla Individualitzat, cada centre escolar va planificar els objectius de les àrees que cada centre havia de treballar i, posteriorment, es va materialitzar en el mateix document, és a dir, es va elaborar un pla individualitzat conjunt. Durant el curs escolar es produeixen tres valoracions:

- La primera valoració es fa de manera conjunta al primer trimestre. Valoren l'adaptació de l'alumne a l'escola especial i l'assoliment dels objectius treballats.
- La segona valoració només la fa l'escola ordinària. Valoren l'adequació dels objectius i el seu assoliment.
- La tercera valoració es fa de manera conjunta i valoren en un sentit global l'evolució de l'alumne durant el curs.
- Per últim, els equips d'orientació de les dues escoles es reuneixen amb els pares per a parlar sobre la valoració final del pla individualitzat.

3.3.3. Àmbit familiar

Família de classe mitjana/alta. El grup familiar està format per cinc membres: pare treballador, és enginyer; mare treballadora, és infermera, són joves i amb un nivell d'estudis superiors. Tenen tres fills: dos fills adoptats, en M. de 9 anys, una nena de 3 anys i una filla biològica de 7 anys. Tots tres estan escolaritzats en aquesta escola.

És una família molt dedicada i implicada al seguiment del seu fill. Volen que el seu fill estigui el màxim de normalitzat possible. Ara bé, aquest aspecte, a vegades, denota una mica el grau de consciència vers la realitat que gira al voltant d'ell. És positiu dipositar expectatives vers el fill,

però sempre s'han d'ajustar vers les seves limitacions i que el seu fill sigui capaç de copsar-les. Voler normalitzar-lo no significa que el fill arribi al mateix nivell que els altres companys en lectoescriptura i matemàtiques, i és aquí, on fins fa poc els pares no assumien aquest fet.

4.MARC TEÒRIC

4.1.Definició de retard mental de l'associació americana del retard mental.

En els últims anys afortunadament la concepció del retard mental ha variat considerablement, de tal manera que s'ha anat construint un nou paradigma que implica una manera diferent i més inclusiu d'entendre la discapacitat.

L'associació Americana del Retard Mental (AAMR) va proposar, el 1992 (Luckasson et al., 1992), una definició de retard mental en què l'entorn social era considerat un factor determinant; dit d'una altra manera, el retard no era una característica constitutiva de la persona, un tret, sinó un estat que expressava la interacció, entre les particularitats psicofísiques d'aquesta persona i el context en què es desenvolupava. Les limitacions cognitives i funcionals s'havien d'interpretar, doncs, al si d'una determinada comunitat i mai podien suposar una situació d'incompetència global, sinó una condició modificable en què el subjecte estava restringit en l'ús i gaudi d'alguns dels recursos presents en la seva comunitat. En definitiva. El retard mental s'havia d'establir dins del context en què l'individu vivia, jugava, aprenia i treballava.

Aquesta definició ha estat vigent fins a la data, però l'any 2002 la mateixa AAMR, va matisar aquesta definició inicial mitjançant els següents postulats i que deixa entreveure una aproximació multidimensional del retard mental:

- ◆ Una avaluació vàlida ha de considerar la diversitat cultural i lingüística, així com les diferències en aspectes comunicatius i comportamentals.
- ◆ L'existència de limitacions en habilitats adaptatives ha de tenir lloc en un context comunitari propi de l'individu, de la seva edat, dels seus iguals i requerir suports individualitzats.
- ◆ En molts individus, les limitacions funcionals sovint coexisteixen amb notables habilitats relatives a diferents dominis.
- ◆ El propòsit de descriure les limitacions que presenta un aprenent és identificar el tipus de suports que siguin necessaris i convenients perquè el seu desenvolupament no s'aturi.
- ◆ Generalment, amb els suports personalitzats adequats i durant períodes perllongats la qualitat de vida de la persona amb retard mental pot millorar considerablement.

4.1.1.Explicació de la definició.

El retard mental fa referència a limitacions substancials en el funcionament actual...El retard mental es defineix com a una dificultat essencial en l'aprenentatge i execució de determinades habilitats de la vida diària. Han d'existir limitacions funcionals relacionades amb la intel·ligència conceptual, pràctica i social.

Es caracteritza per un funcionament intel·lectual significativament inferior al seu valor mitjà... Es defineix com a un QI d'aproximadament 70-75 o inferior, obtingut mitjançant avaluacions realitzades amb un o més tests d'intel·ligència, administrats individualment i desenvolupats per a avaluar el funcionament intel·lectual. Aquestes dades han de ser revisades per un equip multidisciplinar i validats amb informacions obtingudes mitjançant tests addicionals o informació avaluativa de diversa procedència.

Coexisteix amb limitacions amb dos o més de les següents àrees d'habilitats adaptatives funcionals....Han d'existir limitacions en habilitats adaptatives, ja que un funcionament intel·lectual limitat, per si sol, no és suficient per a un diagnòstic de retard mental. A més, el seu impacte ha de ser el suficientment ampli com per afectar, al menys, a dos àrees diferents d'habilitats adaptatives.

Comunicació, autocura, vida en la llar, habilitats socials, ús de la comunitat, autodirecció, salut i seguretat, habilitats acadèmiques funcionals, temps lliure, treball...Aquestes àrees són essencials per a un adequat funcionament en la vida i, amb freqüència, les persones amb

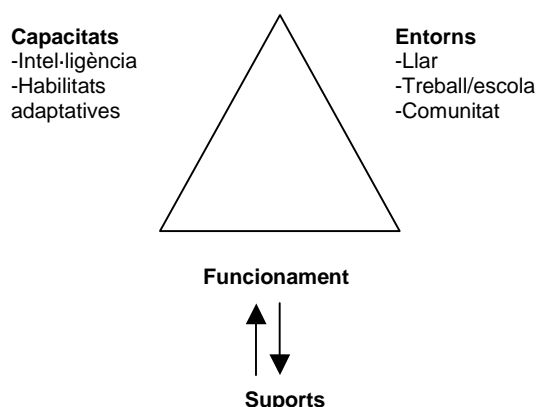
retard mental requereixen suport sobre elles. Donat que les destreses rellevants dins de cada àrea d'habilitats adaptatives poden variar amb l'edat, l'avaluació del funcionament ha de tenir en compte l'edat cronològica de la persona.

El retard mental ha de manifestar-se abans dels divuit anys d'edat...Els divuit anys aproximadament, constitueixen l'edat en què un individu assumeix, a la nostra societat, rols d'una persona adulta.

4.1.2.Estructura general de la definició.

Tal i com s'observa a la figura 1, existeixen tres elements clau en la definició del retard mental: capacitats (o competències), entorns i funcionament.

Figura 1
Conceptes clau de la definició.



FONT: adaptat de Luckasson *et al.* (1992).

Per *capacitats* s'entén aquells atributs que fan possible un funcionament adequat en la societat. Inclou tant les capacitats inherents de l'individu com la seva habilitat per a funcionar en un context social. Per tant, una persona amb retard mental presentarà limitacions en la intel·ligència conceptual (cognició i aprenentatge) i en la intel·ligència pràctica i social, que són la base de les habilitats adaptatives. La intel·ligència pràctica fa referència a la capacitat de desenvolupar-se un mateix, com a persona independent, en la realització d'activitats de la vida diària. Aquest tipus d'intel·ligència és fonamental per a l'adquisició d'habilitats sensomotors, d'autocura i habilitats de seguretat o protecció. D'altra banda, la intel·ligència social es defineix com la habilitat per a entendre les expectatives socials i el comportament d'altres i per a jutjar adequadament com a comportar-se en situacions socials. És fonamental per a l'adquisició d'habilitats adaptatives tals com les habilitats socials, comunicació, vida en la llar...

L'*entorn* es concep com aquells llocs on la persona viu, aprèn, juga, treballa, es socialitza i interactua. Aquest model suposa una consideració més equilibrada de la relació entre les capacitats individuals i les demandes i restriccions de determinats entorns.

Finalment, el retard mental implica limitacions intel·lectuals específiques (en la intel·ligència conceptual, pràctica i social) que afecten a la capacitat de la persona per a afrontar els desafiaments de la vida diària en la comunitat. Aquesta afectació ha de donar-se en dos o més àrees d'habilitats adaptatives.

4.2.Diagnòstic i sistemes de suport.

4.2.1.Sistemes de classificació.

L'ús d'un únic codi diagnòstic de retard mental s'allunya de la concepció prèvia, àmpliament fonamentada en el QI, que establia les categories de lleuger, mitjà, sever i profund. Actualment, la persona és diagnosticada com a retardada mental o no, en base al compliment de tres criteris:

- ◆ Edat d'aparició.
- ◆ Habilitats intel·lectuals significativament inferiors al seu valor mitjà.
- ◆ Limitacions en dues o més de les deu àrees d'habilitats adaptatives establertes.

Els termes de retard mental *lleuger, mitja, sever i profund* deixen d'usar-se. Així un diagnòstic podria expressar-se de la següent manera: "una persona amb retard mental necessita suports limitats en habilitats de comunicació i habilitats socials". Aquest o altres exemples constitueixen descripcions més funcionals, rellevants i orientades a la prestació de serveis i a l'establiment d'objectius d'intervenció.

En quant a les seves implicacions per a la intervenció amb aquestes persones, la importància que s'atorga als suports necessaris reflexa l'èmfasi actual en les possibilitats de creixement i potencialitats de les persones; se centra en l'elecció personal, en les nocions d'oportunitat i autonomia, i en la convicció que aquestes persones han d'estar i han de pertànyer a la comunitat. Això suposa assumir i aplicar la noció de "rebuig zero" incidint en la importància de donar a totes les persones els suports necessaris per a fomentar la seva independència/interdependència, productivitat i integració a la comunitat.

Les intensitats dels suports es defineixen i es classifiquen de la següent manera:

◆ **Intermitent**

Suport "quan sigui necessari". Es caracteritza per la seva naturalesa episòdica. Així, la persona no sempre necessita el/s suport/s, o requereix suport de curta durada durant moments de transició en el cicle vital.

◆ **Limitat**

Suports intensius caracteritzats per la seva consistència temporal, per temps limitat però no intermitent. Poden requerir un menor nombre de professionals i menys costos que altres nivells de suport més intensius.

◆ **Extens**

Suports caracteritzats per una implicació regular en, almenys, alguns entorns i sense limitació temporal.

◆ **Generalitzat**

Suports caracteritzats per la seva constància, elevada intensitat; proporcionada en diferents entorns, amb possibilitat de mantindre-ho durant tota la vida. Aquests suports solen requerir més personal i major intrusió que els suports extensos o els de temps limitat.

4.2.2 Enfocament multidimensional.

La nova definició està fonamentada en un enfocament multidimensional que pretén ampliar la conceptualització del retard mental, evitar la confiança dipositada en el QI com a criteri per a assignar un nivell de retard mental i relacionar les necessitats individuals del subjecte amb els nivells de suport apropiats. Aquesta orientació permet descriure els canvis que es produeixen al llarg del temps i avaluar les respostes de l'individu a les demandes de l'entorn i a les intervencions educatives i terapèutiques.

En aquest sentit, l'AAMR estableix cinc dimensions diferents d'avaluació:

- ◆ I. Funcionament intel·lectual
- ◆ II. Habilitats adaptatives
- ◆ III. Consideracions psicològiques/emocionals
- ◆ IV. Consideracions físiques/salut/etiològiques
- ◆ V. Consideracions ambientals

Aquest enfocament requereix descriure a la persona amb retard mental d'una manera comprensiva i global, determinant i analitzant: 1) L'existència de retard mental, davant d'altres possibles condicions de discapacitat; 2) Les potencialitats i limitacions existents en aspectes psicològics, emocionals, físics i de salut; 3) Les característiques dels entorns habituals de la persona (llar, escola/treball i comunitat) que faciliten o impedeixen el desenvolupament del subjecte i la seva satisfacció i 4).

Les característiques òptimes de l'entorn que permetin desenvolupar els suports necessaris per a facilitar la independència/interdependència, productivitat i integració d'aquesta persona a la comunitat. És un tipus d'avaluació ecològica i dirigida al desenvolupament de programes d'intervenció.

4.2.2.1. Dimensions.

a) **Dimensió I. Funcionament intel·lectual.**

El nivell de funcionament intel·lectual ha de ser determinat per un professional qualificat i amb experiència en el treball amb persones amb retard mental, qui haurà de realitzar un examen psicològic de la intel·ligència conceptual de la persona. En alguns casos pot ser necessari realitzar una avaluació interdisciplinar.

El criteri per a determinar l'existència d'una limitació intel·lectual significativa és l'obtenció d'una puntuació en rendiment en intel·ligència conceptual al voltant de dos o més desviacions típiques per sota del seu valor mitjà. Això suposa una puntuació típica d'aproximadament 75-70 o inferior, basant-se en escales amb una mitja de 100 i una desviació típica de 15. Els resultats dels tests d'intel·ligència constitueixen tan sols una part de tot el procés d'avaluació de la intel·ligència, per això és necessari tenir en compte altres mitjans d'avaluació i fer servir el judici clínic per a determinar si una puntuació de QI és vàlida o no per a una determinada persona. Donat que el funcionament de l'individu en situacions de la vida diària ha de ser consistent amb el rendiment obtingut amb mesures estandarditzades, si no s'observa aquesta congruència s'ha de qüestionar la validesa de les mesures obtingudes a través dels tests.

b) **Dimensió II. Habilitats adaptatives.**

A continuació es descriuen cada una de les àrees d'habilitats adaptatives, en què s'inclouen alguns exemples concrets que es basen, en part, en un sistema descriptiu desenvolupat per Ford *et al.* (1989).

1. **Comunicació:** Habilitats que inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita, símbols gràfics, llenguatge de signes) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, moviment corporal, tocar, gestos). Exemples concrets inclouen la capacitat de comprendre o de rebre un consell, una emoció, una felicitació, un comentari, una protesta, un rebuig. Habilitats de nivell més elevat de comunicació (p.e. escriure una carta) estarien també relacionades amb habilitats acadèmiques funcionals.
2. **Autocura:** Habilitats implicades en la higiene personal, l'alimentació, vestir-se, aparença física.
3. **Habilitats de vida en la llar:** Habilitats relacionades amb el funcionament dins de la llar, tal com tenir cura de la seva roba, tasques en la llar, preparació d'àpats, planificació i elaboració de llistes de la compra, seguretat en la llar, planificació diària, comportament amb el veïnatge, interacció social i aplicació d'habilitats acadèmiques funcionals en la llar.
4. **Habilitats social:** Són les relacionades amb els intercanvis socials amb els altres individus, incloent el iniciar, mantenir i finalitzar una interacció amb els altres; rebre i respondre a les claus o pistes situacionals pertinents; reconèixer sentiments, proporcionar *feedback* positiu i negatiu; regular el comportament d'un mateix, ser conscient de l'existència d'iguals i la seva acceptació; ajudar als altres; fer i mantenir amistats; afrontar les demandes dels altres; compartir; controlar els impulsos; adequar la conducta a les normes; violar normes i lleis; mostrar un comportament sociosexual apropiat.
5. **Ús de la comunitat:** Habilitats relacionades amb un adequat ús dels recursos de la comunitat incloent el transport; comprar en botigues; escola, àrees recreatives, llibreries, biblioteques, carrers, consultes mèdiques.
6. **Autodirecció:** Habilitats relacionades a aprendre a seguir un horari, iniciar activitats adequades, completar tasques que són necessàries o requerides, buscar ajuda, resoldre problemes, demostrar assertivitat i habilitats d'autodefensa.
7. **Salut i seguretat:** Habilitats relacionades amb el manteniment de la salut, tals com menjar, identificar símptomes de malalties, tractament i prevenció d'accidents, primers auxilis, sexualitat, consideracions bàsiques sobre seguretat (p.e. seguir les normes, ús del cinturó del casc i del cinturó de seguretat, creuar els carrers, interactuar amb

estrany...). Fer ús d'un comportament adequat en la comunitat, participar en interaccions socials i aplicar habilitats acadèmiques funcionals.

8. **Acadèmiques funcionals:** Habilitats cognitives i habilitats relacionades amb aprenentatges escolars, que tenen a més una aplicació directa en la vida quotidiana (p.e. escriure, llegir, ús de manera pràctica els conceptes matemàtics, conceptes bàsics de ciències i tot allò relacionat amb el coneixement de l'entorn físic i la pròpia salut i sexualitat; geografia i estudis socials). És important destacar que aquesta àrea no se centra en allò que aconseguix a nivell acadèmic corresponents a un determinat nivell, sinó a l'adquisició d'habilitats funcionals en termes de vida independent.
9. **Oci i temps lliure:** Fa referència al desenvolupament d'interessos de temps lliure i oci (p.e. entreteniment individuals i amb els altres) que reflecteixin les preferències i eleccions personals i, si l'activitat pogués realitzar-se en públic, les normes associades a l'edat i a la cultura. Les habilitats inclouen eleccions i interessos de pròpia iniciativa, ús i gaudi de les possibilitats d'oci de la llar i de la comunitat i de les activitats recreatives de manera individual o bé amb els altres; jugar socialment amb els altres, respectar el torn, finalitzar o refusar activitats, ampliar la seva durada...Són habilitats associades al comportar-se adequadament en llocs d'oci i temps lliure, comunicar preferències i necessitats, participar de la interacció social, aplicar habilitats funcionals acadèmiques i exhibir habilitats de mobilitat.
10. **Treball:** Habilitats relacionades amb la possessió d'una feina a temps complet o parcial en la comunitat, en termes d'habilitat laboral específica, comportament social apropiat i habilitats relacionades amb el treball (p.e. finalitzar les tasques, coneixement dels horaris, habilitats per buscar ajuda, rebre crítiques, correcte ús del diner,, aplicació d'habilitats acadèmiques funcionals i habilitats relacionades amb l'itinerari d'anada i tornada a la feina...).

L'avaluació de les habilitats adaptatives requereix fer front a una sèrie de problemes, comuns a la utilització de qualsevol instrument de medició, com són la fiabilitat, validesa, estabilitat, generalització, predicció i l'ús adequat. A més, l'avaluació de les persones amb retard mental requereix tenir en compte una sèrie de precaucions:

- ◆ Ha de ser iniciades si només hi ha raons suficients.
- ◆ Els pares o responsables legals han de donar el seu consentiment i tenen dret a participar.
- ◆ Les avaluacions han de ser realitzades només per personal qualificat.
- ◆ Els procediments d'avaluació han de tenir en compte l'existència de dèficits específics en audició, visió, salut, mobilitat...i també s'hauran d'adaptar a les diferències socials, culturals o lingüístiques que puguin existir.
- ◆ En cas que hi hagi limitacions físiques s'ha de derivar a personal competent, per a garantir que es prenen les consideracions especials necessàries en l'avaluació.
- ◆ Les conclusions i recomanacions han de fonamentar-se en informació provinent de diferents vies (entrevistes, observacions directes, tests, revisió d'història). És necessari, a més, que un altre avaluador faci posteriors aplicacions dels instruments utilitzats, de manera que els resultats puguin ser contrastats.

c) Dimensió III. Consideracions psicològiques i emocionals.

El comportament depèn fonamentalment de la interacció que hagin establert aquestes persones amb el seu entorn social i de les experiències a les quals hagin estat sotmesos.

El retard mental és una variable que condiciona fortament la relació que els adults (pares, familiars, mestres...) i els iguals (germans, companys) estableixen amb aquests infants. És a dir, la gent tendeix a consentir-los, a donar-los de seguida el que volen, a no frustrar-los... i així conformen un tipus de personalitat. El retard mental es converteix, doncs, en una variable disposicional que ajudaria a explicar alguns dels trets d'algunes de les persones que amb aquesta condició i, també, determinats problemes de comportament que, d'altra banda, tendeixen a incrementar-se amb l'edat.

En aquest mateix sentit, s'ha de tenir present que les experiències primerenques dels infants amb retard mental es poden caracteritzar per situacions de carència afectiva i relacional que comporten un risc més gran d'aparició de comportament d'autoestimulació i de "desconnexió" del món que els envolta.

Per tant, determinats trets del comportament de les persones amb retard mental no han de ser considerats com a inherents al retard, sinó que més aviat s'ha de tendir a explicar-los depenent de la seva relació amb els adults i els companys en els diversos contextos de desenvolupament. Cal tenir present que una relació positiva amb els adults i els companys, sobretot durant les primeres edats, facilitarà un desenvolupament estable i "saludable". La relació emocional positiva, la cura física, la presència de criteris educatius que estimulin l'aprenentatge tindran sempre conseqüències positives per a un desenvolupament psicològic harmònic.

En un altre ordre de coses, pel que fa a la planificació de serveis, una de les principals necessitats és la implantació de programes que incrementin la independència/interdependència, productivitat, i integració comunitària. A més, uns serveis d'habilitació adequats han d'incloure tant un recolzament mèdic o farmacològic com també un recolzament comportamental.

En relació als suports psicofarmacològics, malgrat la carència en termes generals d'una investigació amb una metodologia rigorosa, alguns estudis semblen concloure que una intervenció psicofarmacològica, no massa perllongada pel que fa a les dosis i també al temps, pot ser molt eficaç per a reduir símptomes específics i per a copsar un nivell de funcionament cognitiu més integrat, augmentant la seva eficàcia quan es combina amb un tractament interdisciplinari.

En quant al suport comportamental, existeix abundant literatura que suggereix que les persones amb retard mental poden funcionar adequadament (i fins i tot millor, en molts casos) amb menys medicació psicotròpica.

d) Dimensió IV. Consideracions físiques, de salut i etiològiques.

Els problemes de salut de les persones amb retard mental no són en si mateix diferents a aquells que puguin presentar les persones sense retard mental. En canvi, els seus efectes poden ser diferents, degut als ambients en què aquestes persones s'han de desenvolupar i a les seves limitades habilitats d'afrontament.

El diagnòstic de l'estat de salut de la persona, amb o sense retard mental, requereix la col·laboració del pacient. En el cas de persones amb discapacitat poden existir problemes derivats de:

- ◆ La dificultat en reconèixer els símptomes.
- ◆ La dificultat en descriure els símptomes.
- ◆ Absència de cooperació en l'examen físic
- ◆ Presència de problemes múltiples de salut,
- ◆ Influència d'alteracions prèvies.

En quant als aspectes etiològics, la consideració de l'etiologia del retard mental és un aspecte important de la classificació per diverses raons:

- ◆ La etiologia pot estar associada a altres problemes de salut que influeixen en el funcionament físic.
- ◆ La etiologia, en alguns casos, pot tractar-se: un diagnòstic precoç pot permetre un tractament adequat i evitar o minimitzar el retard mental.
- ◆ És necessari comptar amb informació epidemiològica per a dissenyar i avaluar programes de prevenció específics.
- ◆ La comparació d'individus amb retard mental, amb propòsits administratius, d'investigació o clínics, depèn de la formació de grups el més homogenis possibles, formats per individus amb iguals o similars etiologies.

La classificació etiològica tradicional que dividia les causes del retard mental en dues àmplies categories (retard mental d'origen biològic i retard mental degut a desavantatges socials) s'ha vist refutada per un gran nombre d'estudis que demostren que més del 50% dels casos de retard mental tenen més d'un factor causal possible. D'aquí que actualment s'adopti una perspectiva multidimensional, ampliant els possibles factors causals en dues direccions: tipus de factors i moments d'aparició dels mateixos. La primera via contempla quatre grups de

factores causals: 1) *Biomèdics*: p.e. malnutrició, alteracions genètiques; 2) *Socials*: p.e. capacitat de resposta i estimulació per part dels adults. 3) *Comportamentals*: p.e. abús de substàncies per part de la mare i 4) *Educatius*: p.e. disponibilitat de suports. La segona direcció està relacionada amb el concepte de causalitat *intergeneracional*, entenent per tal a la influència de factors que estan presents durant una generació en la següent. Actualment, es considera que aquestes influències, conseqüència d'ambients adversos, són reversibles i susceptibles de prevenció. És rellevant, llavors, adquirir informació sobre la història social educativa i psicològica dels pares.

e) Dimensió V. Consideracions ambientals.

Un important aspecte de la nova conceptualització del retard mental resideix en les característiques ambientals que poden facilitar o impedir el creixement, desenvolupament, benestar i satisfacció de la persona. Els entorns saludables tenen tres característiques principals: proporcionen oportunitats, fomenten el benestar i promouen l'estabilitat (Schalock i Kiernan, 1990).

Proporcionar a les persones amb retard mental *oportunitats* per a estimular el seu desenvolupament i creixement personal és un dels objectius més importants. Per a tal fita és necessari desenvolupar, en ambients integrats, serveis de suport a l'educació, a l'habitatge, a la feina, al l'oci i temps de lleure. D'aquesta forma es creen situacions que afavoreixen la millora de la satisfacció amb la vida; sentiments d'amistat, afecte i pertinença, provinents de les relacions socials, i sentiments de seguretat provinents de l'autocontrol i control de l'ambient. Un entorn òptim ha d'oferir oportunitats de: 1) compartir els llocs habituals que defineixen la vida en la comunitat; 2) experimentar l'autonomia, presa de decisions i control; 3) Aprendre i portar a terme activitats funcionals i significatives; 4) percebre que s'ocupa un lloc vàlid en la comunitat; i 5) participar en la comunitat, sentint que es forma part d'una xarxa social de familiars i amics.

Els factors ambientals més importants relacionats amb el foment del *benestar* inclouen: el benestar físic (salut i seguretat personal), material (confort material i seguretat econòmica); social (activitats comunitàries i cíviques); estimulació i desenvolupament cognitiu; oci i temps de lleure adequat, i treball interessant i remunerat. Un ambient òptim ha d'oferir, a més, *estabilitat*, ha de ser un ambient previsible i susceptible de control. Aquesta estabilitat és important per a la millora de l'aprenentatge i l'afiliació emocional, facilita la formació de sistemes de suport social i redueix l'estrès.

Per a avaluar la presència d'aquestes característiques en un determinat ambient és necessari observar la persona en el seu entorn i respondre a les preguntes relacionades amb allò que la persona està fent, on ho està fent, amb qui ho està fent, quina altra cosa voldria fer "a més de". Això requereix, així mateix, analitzar l'educació, la forma de vida i el seu entorn, per a determinar quines característiques faciliten o inhibeixen els factors de desenvolupament i qualitat de vida.

4.3. Les persones amb necessitats educatives especials.

4.3.1. Introducció.

Juntament al concepte d'educació especial en sentit restringit, es perfila el concepte d'educació especial en sentit ampli, que inclou alumnes que en l'escola ordinària presenten problemes d'aprenentatge o problemes de la conducta, amb la qual cosa s'amplia el radi d'acció no només als centres d'educació especial, sinó als centres d'educació ordinària. A partir d'aquest moment, parlar d'educació especial és parlar d'integració escolar, d'una nova filosofia, de tota una constel·lació de serveis i de suports a l'escola, de tot un marc legal que es manté vigent fins el moment actual, d'una educació adaptativa immersa en el sistema educatiu general. No recau l'atenció tant en les persones deficientes com en els problemes de desenvolupament i de l'aprenentatge que es plantegen en persones amb discapacitats físiques, intel·lectuals, sensorials, autistes, superdotats, en casos de problemes específics de l'aprenentatge o problemes específics de la conducta, en què l'escola ha d'oferir resposta en funció de la diversitat.

Arribats a aquest punt, és obvia la opció de considerar més les necessitats educatives especials que poden presentar-se, que la classificació per la deficiència que subjeu. Sorgeix un nou concepte dinàmic que té molt ha veure amb la relativitat de la discapacitat i amb el caràcter interactiu de la mateixa. Per tant, no és la persona discapacitada, sinó la necessitat que presenta el que realment importa en quant que precisa d'una ajuda educativa especial, d'una resposta per part de l'escola, d'una adaptació del currículum dins del context general.

4.3.2. Educació especial/ integració escolar.

La normalització de serveis que a l'àmbit educatiu suposa la integració escolar ha donat pas a una concepció i a una pràctica diferent de l'educació especial que –immersa en el sistema general- suposa una àmplia resposta a la diversitat; se configura com a un sistema de programes educatius i de serveis amb els quals s'atén a les persones amb discapacitat. Per a Dueñas (1991), es pot considerar que aquesta idea inspira les prescripcions relatives a l'educació de nens i nenes deficients recollits en la Llei pública 94-142 de EEUU de 1975 i que és considerada pels autors de l'Informe Warnock en 1978. En concret, a l'Informe Warnock (1987) diu que l'educació consisteix en la satisfacció de les necessitats especials del nen/a amb l'objecte d'apropar-se, en la mesura que sigui possible, a les finalitats generals de l'educació, que són les mateixes per a tots els alumnes; es a dir, augmentar el coneixement del món en què viu i proporcionar-li tota la independència i autosuficiència que sigui capaç d'assumir.

A finals del Segle XX s'ha evolucionat ja:

- ◆ Des d'una pedagogia terapèutica basada en els dèficits a una educació especial fonamentada en les necessitats educatives especials.
- ◆ Des d'una classificació per etiologia orgànica a una classificació segons siguin les necessitats especials transitòries o permanents.
- ◆ Des d'una educació especial es sentit restringit portada a terme de forma segregada en centres d'educació especial, a una educació especial en sentit ampli integrada en el sistema educatiu ordinari.
- ◆ Des d'un programa específic per a cada tipus de deficiència, a una adaptació del currículum a les necessitats educatives especials dels alumnes.
- ◆ Des d'un tractament medicopsicopedagògic, a una adaptació curricular individualitzada.
- ◆ Des d'una educació especial dels diversos tipus de discapacitats a una educació especial com a conjunt de suports i adaptacions que ha d'oferir l'escola per a ajudar a l'alumne en el seu procés de desenvolupament i aprenentatge.

Altrament, a Espanya el document definitiu és el Reial Decret de 6 de Març de 1985 d'Ordenació de l'Educació Especial, en que la seva conceptualització i pautes d'actuació han sigut el punt de partida de tota la legislació que després i fins a aquest moment se ha ofert en matèria d'integració escolar. A partir d'aquest Decret es perfila ja un concepte d'educació especial més ampli, menys restrictiu i també més diversificat. Fa referència al conjunt d'adaptacions i suports que s'han d'oferir des del centre escolar als alumnes amb necessitats educatives especials, amb la qual cosa implica l'acció dels equips interdisciplinars i altres professionals (auxiliar tècnic educatiu, mèdic, pedagogs, psicòlegs, treballador social) en col·laboració amb els professors del centre i també amb les famílies. Aquest principis també han quedat reflectits en la normativa de les diferents administracions autonòmiques: a Catalunya, els es poden consultar els decrets 117/1984, de 18 d'abril, d'ordenació de l'educació especial per a la seva integració al sistema ordinari i el 292/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. També els organismes internacionals s'han fet ressò (UNESCO, OCDE...)

Tanmateix, no ha sigut fàcil (ni ho és encara), portar a terme amb èxit la integració escolar. Es va detectar i actualment es posa de manifest també la necessitat que es donin una sèrie de condicions (Marchesi *et al.* 1990):

- ◆ Formació i perfeccionament del professorat.
- ◆ Potenciació de la investigació.
- ◆ Flexibilitat del sistema educatiu i interacció amb els serveis de suport.
- ◆ Creació de centres de recursos.

- ◆ Priorització dels serveis d'atenció precoç i educació infantil.
- ◆ Augment del nombre de centres de formació per al professorat.

4.3.3. Persones amb necessitats educatives especials.

El nou concepte d'educació especial porta implícit la referència a les necessitats poc usuals dels alumnes integrats a l'escola ordinària (Gallagher, 1984; Fallen, 1985). En tal cas es precisa una atenció específica, una ajuda educativa addicional i que es materialitza en una demanda de recursos personals, didàctics i materials. És en el propi Informe Warnock on es troba no només la nomenclatura, sinó el nou concepte de necessitat educativa especial, entesa com a aquella que requereix:

- ◆ Un ventall de medis especials d'accés al currículum: mitjançant un equipament, unes instal·lacions o uns recursos especials, la modificació del medi físic o unes tècniques d'ensenyament especialitzat.
- ◆ La dotació d'un currículum especial o modificat.
- ◆ Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional on té lloc l'educació.

Brennan (1988:36) arriba a una definició, al seu entendre útil, de les necessitats educatives especials i l'educació especial corresponent:

Hi ha una necessitat educativa especial quan a una deficiència (física, sensorial, intel·lectual, emocional, social o qualsevol combinació d'aquestes) afecta a l'aprenentatge fins a tal punt que són necessaris alguns o tots els accessos especials al currículum, al currículum especial o modificat, o a unes condicions d'aprenentatge especialment adaptades per a que l'alumne sigui educat de manera adequada i eficaçment. La necessitat de presentar-se en qualsevol punt en un continu que va des de la lleu fins a l'aguda; pot ser permanent o una fase temporal en el desenvolupament de l'alumne.

L'educació especial és la combinació del currículum, ensenyament, suports i condicions d'aprenentatge necessàries per a satisfer les necessitats educatives especials de l'alumne de manera adequada i eficaç. Pot constituir la totalitat o part del currículum total, pot ser impartida individualment o junt amb altres, i pot constituir la totalitat o part de la seva vida escolar.

La normalització de serveis i la integració escolar han suposat la revisió del propi concepte d'educació especial i de la població a la qual va destinada. El canvi fonamental deriva en la introducció del concepte de necessitats educatives especials. Si partim de la premissa que tots els alumnes precisen al llarg de la seva escolaritat diverses ajudes pedagògiques de tipus personal, tècnic o material, amb l'objecte d'assegurar el procés d'ensenyament i aprenentatge, les necessitats educatives especials es prediquen en aquells alumnes que, a més i de forma complementària, poden precisar un altre tipus d'ajuda menys usual. Dir que un determinat alumne presenta necessitats educatives especials és una forma de dir que per aconseguir els propòsits de l'educació precisa disposar de determinades ajudes pedagògiques o serveis. D'aquesta manera, una necessitat educativa especial es descriu en termes d'allò que és essencial per a la consecució dels objectius de l'educació. Així doncs, les necessitats educatives especials es contempen conformant un "continu" i la resposta educativa, en conseqüència, pot considerar-se també un "continu" d'actuacions que van des de les més ordinàries a les més específiques que inclouen tant l'ajuda temporal com les mesures i serveis permanents.

4.3.4. Centres inclusius, aules inclusives: algunes característiques.

La investigació educativa i psicoeducativa disposa d'algunes informacions sobre els trets que caracteritzen efectivament als centres i les aules que caminen cap a la inclusió, i ofereixen més oportunitats de participació i aprenentatge als alumnes. L'educació inclusiva i les nocions d'ensenyament adaptatiu i ajustament d'ajuda que podem vincular, suposen, en definitiva, un programa de reforma i transformació dels centres escolars i les aules, i per extensió del conjunt dels sistemes educatius.

En el cas dels centres, ens remetrem a algunes condicions institucionals que caracteritzen les escoles que presenten cultures, polítiques i pràctiques més inclusives i que avancen cap a la inclusió. De manera sintètica, entre aquestes condicions podem destacar les següents (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi i Martín, 1998):

- L'existència d'un projecte educatiu global i compartit per tot el conjunt d'agents educatius de la institució
- Un alt grau d'implicació i autoexigència professional per part del professorat, una elevada responsabilització de la seva tasca, una pràctica reflexiva i compromesa amb la innovació i millora, i una disposició favorable a la formació professional.
- Un clima de centre i d'aula favorable a l'aprenentatge i una actitud preventiva més que correctiva.
- Un lideratge eficaç i acceptat, combinat amb la participació, la col·laboració i la coordinació del professorat.
- Una planificació acurada, coordinada i flexible dels recursos, tant des del punt de vista curricular, com organitzatiu.
- Un aprofitament sistemàtic dels recursos i espais ordinaris per a l'atenció a la diversitat, i un ús acotat de recursos "especials" establint un continu de possibilitats d'adaptació.
- Un aprofitament de les diverses formes de recolzament que els diferents membres de la comunitat educativa poden donar-se els uns amb altres.
- Una forta relació entre l'escola i el seu entorn, assegurar la participació de la comunitat en les polítiques i decisions de l'escola i establint vincles entre l'escola i la comunitat.
- L'existència de recolzament extern, en forma de procés d'assessorament col·laboratiu.

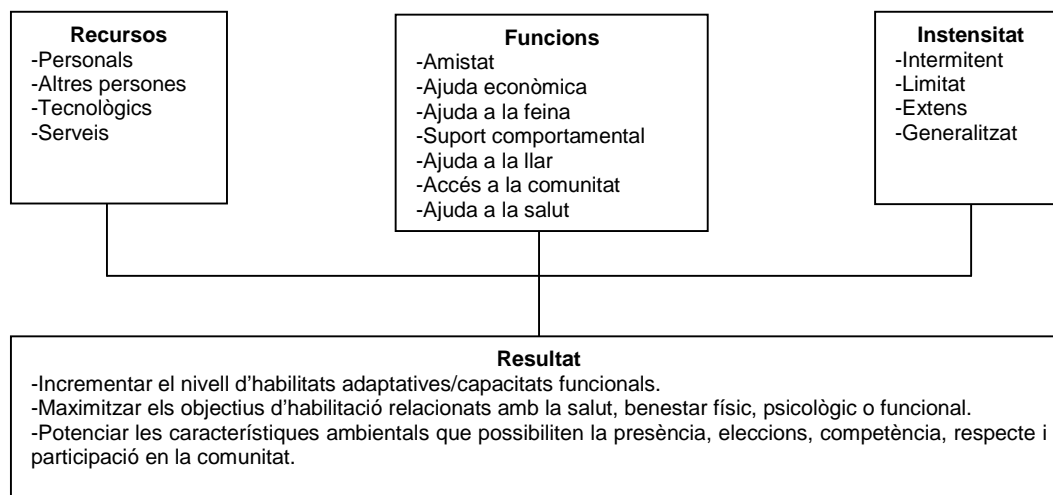
En el cas de les aules, parlarem del conjunt de condicions que defineixen les formes i contextos d'activitat en que participen els alumnes a l'aula, delimitant els rols, relacions, activitats, sabers, regles i valors que experimenten a través d'aquesta participació. De manera igualment esquemàtica, podem dir que les aules inclusives mostren les condicions següents (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West, 2001; Bielaczyc i Collins, 2000; Collicott, 2000; Tharp, Estrada, Dalton i Yamauchi, 2002; Tomlinson, 2001):

- Es plantegen i dissenyen com a espais d'elaboració col·lectiva de coneixement, mitjançant la realització d'activitats autèntiques i rellevants.
- Constitueixen espais segurs, personal, afectiva i emocionalment, per a tots el que participen en elles.
- Permeten i fomenten diverses formes de participació
- S'organitzen a partir de contextos d'activitat simultanis i diversificats, permetent que diversos alumnes estiguin fent tasques diferents, amb graus igualment diferents d'autonomia.
- Utilitzen de manera sistemàtica el treball cooperatiu i la col·laboració entre alumnes.
- Promouen l'aprenentatge autònom i autoregulat.
- Utilitzen de manera sistemàtica la conversa educativa i promouen l'ús intencional de la parla.
- Utilitzen recursos externs establint vincles amb altres aules, dins i fora de l'escola.
- Incorporen i aprofiten les possibilitats de recolzament a l'aprenentatge individual i col·laboratiu que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

4.3.5.El suport i l'ajuda educativa en el marc de l'aula.

Els suports es defineixen com a aquells recursos i estratègies que promouen els interessos i les "causes" d'individus amb o sense discapacitats; que els capaciten per a accedir a recursos, informació i relacions en entorns de treball i de vida integrats, i que incrementen la seva interdependència/independència, productivitat, integració en la comunitat i satisfacció. Existeixen diverses maneres de conceptualitzar els tipus de suport. El model proposat en la nova definició (Luckasson *et al.* 1992) ve recollit a la figura 2:

Figura 2.
Concepció dels suports.



Els suports poden provenir de diferents fonts, ja sigui d'un mateix (habilitats, competències, informació), d'altres (família, amics, mestres, companys), la tecnologia (ajudes tècniques), o els serveis (p.e. d'habilitació). La seva intensitat i duració pot variar en funció de les persones, situacions i moments vitals. Han d'abraçar totes les possibles facetes de la vida de la persona (llar, escola, feina, comunitat, salut...). Els resultats que s'esperen obtenir del seu ús, a més, dels ja exposats: contribuir al desenvolupament personal, social i emocional, enfortir l'autoestima i el sentit de vàlua de la persona i oferir oportunitats per a contribuir a la societat.

El principal objectiu d'aquests suports és fomentar una integració amb èxit, d'aquí que, sempre que sigui possible, es recomana suports naturals. L'AAMR proposa una sèrie de directrius per a assegurar la seva eficàcia:

- ◆ Els suports naturals han de tenir lloc en entorns ordinaris i integrats.
- ◆ S'han de portar a terme fonamentalment per persones que treballen, viuen o juguen habitualment en aquest entorn.
- ◆ S'han d'adaptar a la persona a qui va dirigit.
- ◆ Han de coordinar-se a través d'un responsable
- ◆ Els resultats s'han de sotmetre's a una avaluació.

Altrament, els suports han de permetre un avenç i millora de la integració escolar amb la qual cosa s'aconsella l'ús de suports naturals, menys intrusius i més eficaços. Un dels principals suports que s'han de proporcionar a nivell escolar consisteix en les adaptacions de la instrucció i del currículum. Tots dos són crítics per a l'èxit de la integració escolar. Els programes escolars que no estan individualitzats per a reflectir les necessitats de l'estudiant poden caure en versions repetitives del currículum ordinaris.

L'AAMR exposa una sèrie de directrius per a la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge. Així les "millores pràctiques", indiquen que quan s'ensenyen habilitats integrades en les rutines funcionals, més que aïllades, els estudiants amb retard mental mostren una major generalització i manteniment de les habilitats apreses.

Com dèiem, els estudiosos de la discapacitat i més concretament en el retard en el desenvolupament recomanen no identificar estratègies d'intervenció fonamentades en el dèficit, sinó que proposen restituir la confiança en el ple desenvolupament de les persones a partir de les seves pròpies condicions particulars. És per això, que des d'una perspectiva ecològica s'atorga gran importància a que els entorns siguin rics en estímuls i que en aquests es puguin prestar suport i ajuda d'una manera natural.

Un concepte que atorga fonament a la importància del suport i ajuda educativa és la *interacció*. Les teories socioculturals (Vigotsky, 1984; Bruner, 1984) ens expliquen que és l'aprenentatge en interacció amb altres persones més capaces les que ens ofereix possibilitats d'avançar en el nostre desenvolupament psicològic. Són els processos d'interacció amb els altres el que ens permet l'establiment de les funcions psicològiques superiors. Un altre concepte és el de *zona de desenvolupament pròxim*, que es defineix com la distància entre els problemes/situacions que una persona ha de resoldre de manera independent i els que pot resoldre amb l'ajuda dels altres. Diem que els alumnes han après una tasca quan són capaces de realitzar-la autònomament: aquesta tasca se situa en el seu nivell de desenvolupament actual. Si un adult li presenta una tasca més complexa i li ajuda a través, per exemple, modelatge, instruccions, preguntes...i aquest aconsegueix realitzar-la podem dir que l'alumne ha copsat un nivell de desenvolupament potencial. La distància que podem imaginar entre les tasques que un alumne pot fer sol i les que pot fer amb l'ajuda d'una persona més capaç (sigui company o mestre) representa la zona de desenvolupament potencial. Així doncs, l'anàlisi d'allò que l'alumne pot fer per si sol, comparant-lo amb allò que pot fer amb l'ajuda d'una persona més capaç, ens dóna una informació rellevant per a identificar els objectius d'aprenentatge possibles, ja que s'ha vist que en aquesta zona de desenvolupament pròxim se situa aquelles funcions, habilitats, coneixement, estratègies que no han madurat suficientment però que es troben en estat embrionari en la capacitat cognitiva de l'alumne.

En suma, podem dir que l'alumne, actuant amb una altra persona, interioritza l'ajuda que aquella li proporciona, incorporant així als seus coneixements i a les seves accions noves dimensions que els fan més funcionals, més complexos i més capaços de resoldre problemes. És per això que atorguem molta importància als suports que la persona amb discapacitat podrà disposar al llarg de la seva vida per al desenvolupament de les seves capacitats.

4.3.5.1.L'ensenyament adaptatiu com a instrument per a una educació inclusiva.

L'estratègia general de resposta educativa a la diversitat dels alumnes més consistent amb els objectius i propostes de l'educació inclusiva suposa combinar el manteniment d'uns objectius i aprenentatges comuns per a tots els alumnsats amb l'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament a les característiques d'aquests alumnes. Aquesta combinació és, precisament, el que defineix "l'ensenyament inclusiu" (Coll i Miras, 2001). L'ensenyament adaptatiu defensa, per tant, que els objectius bàsics de l'actuació educativa són els mateixos per a tots els alumnes, però que la millor manera que tots puguin aconseguir-los és oferir-los un ampli i divers ventall d'ajudes i suports per a aprendre, i assegurar que aquest ventall s'usa de manera flexible i adequada.

Les pràctiques educatives són, des d'aquest plantejament, el vincle bàsic entre la persona en desenvolupament i les competències, sabers i instruments culturals, al vehicular les ajudes d'altres més experts en aquestes competències, sabers i instruments culturals necessaris per a que la persona pugui aprendre'ls i apropiar-se d'ells. En quant a les formes d'ensenyament, és plenament coherent amb la concepció interaccionista de les diferències individuals. Des d'aquesta concepció, se sosté que no és possible establir mètodes o formes d'ensenyament que es considerin, de manera absoluta, els millors per afavorir l'aprenentatge. Pel contrari, el criteri bàsic per a valorar la bondat dels mètodes i formes d'ensenyament és el grau en que s'ajusten o s'adeqüen a les característiques que presenten els alumnes vers l'aprenentatge. D'acord amb aquest principi d'ajustament de l'ajuda (Coll, 2001), l'ensenyament més eficaç no és aquell que planteja l'ajuda al marge de les característiques i el mateix procés d'aprenentatge, sinó aquell que té en compte el punt de partida dels alumnes.

Des d'aquesta lògica, per tant, la resposta educativa a la diversitat dels alumnes ha de preveure i combinar diverses mesures i formes d'adaptació, relatives tant a l'organització i agrupament dels alumnes com a la proposta curricular que se'ls planteja.

4.4.La conducta adaptativa, la competència, la socialització i les habilitats socials.

4.4.1.El concepte de comportament adaptatiu.

L'AAMR estableix que les dificultats adaptatives de les persones amb retard mental es derivarien de les limitacions en la intel·ligència pràctica i de la intel·ligència social. A més, com hem assenyalat anteriorment, per a que es compleixi la definició de retard mental s'han de donar, al menys, limitacions en dues de les següents àrees de destreses adaptatives: comunicació, cura personal, habilitats socials, autodirecció, oci i feina, comportament en la llar, ús de recursos de la comunitat, salut i seguretat i destreses acadèmiques funcionals.

La intel·ligència pràctica es refereix a *l'habilitat per a mantenir i donar-se suport com a una persona independent en el maneig de les activitats ordinàries de la vida diària* (AAMR, 1992, p. 15). Aquesta intel·ligència seria la que permet aconseguir el major grau possible d'independència personal.

La intel·ligència social es refereix a *l'habilitat per a comprendre les expectatives socials i la conducta d'altres persones, així com per a jutjar apropiadament en situacions socials* (AAMR, 1992, p.15).

Com reconeix la pròpia AAMR, els components de la intel·ligència pràctica o social que configuren el substrat de l'execució adaptativa no són sinònim de les destreses adaptatives específiques que són llistats per l'associació americana per a definir el retard mental. Ella mateixa s'obliga a assenyalar que l'èmfasi se situa en el grau de destresa, això és, que un funcionament amb èxit depèn més d'allò que un faci actualment que no pas d'allò que un sigui capaç de fer.

Des de les perspectives psicològiques i socials, s'ha donat pas a un component actiu en el procés d'adaptació (Pearlin i Schooler, 1978). L'ésser humà no només ha d'acomodar-se al medi, sinó que també és capaç d'una utilització de l'ambient circumdant (Leland, 1977) i de la modificació del mateix (Stengerg, 1985). Aquesta utilització de l'ambient li permet mantenir un control sobre el mateix i, així, augmentar el confort que aquest li depara al mateix temps que disminueix les amenaces que li comporta.

Per tant, des d'aquesta orientació psicosocial, l'ambient va a ser definit per aspectes del món físic, però també pels elements psicològics i socials que configuren el context (Sundberg, 1980; Fernández-Ballesteros, 1981, 1982; Pinillos, 1981). Així, el comportament adaptatiu assumeix una connotació psicosocial al qual es pertany, això és, com assenyala Kennett (1977), l'adaptació o inadaptació només té sentit en relació amb les "demandes del sistema particular del qual és membre l'individu" (p. 149).

Així, des d'aquesta perspectiva, el comportament adaptatiu assumeix un caràcter que no és merament automatitzat davant una sèrie d'estímuls externs (Pearlin i Schooler, 1978); al contrari, aquest dinamisme de l'ambient i els aspectes psicològics propis de l'individu confereixen al subjecte un paper constructivista en el procés d'adaptació (Stenberg, 1985).

4.4.2.Comportament adaptatiu i competència.

Quan ens referim al retard mental, per una part s'ha d'entendre que tot individu, fins i tot aquell amb greus dèficits o lesions, és capaç d'emetre conductes que són considerades com a adaptatives. Per posar un exemple fàcil, tots som capaços de respirar. Encara més, molts dels etiquetats com a deficients podrien anar a comprar una barra de pa a la botiga. Tot i així, el procés d'adaptació d'una persona no és una qüestió de quantitat. Un factor fonamental és l'adequació del comportament a les exigències de l'entorn (Leland, 1977; Pearlin i Schooler, 1978; Lazarus, 1984). Això és, no només s'ha de saber saludar, sinó que també ho ha de fer en el moment en que es troba amb una persona i introduir les modificacions en la salutació en funció de les característiques situacionals (lloc de trobada, persona a qui s'adreça...) (Fernández-Ballesteros, Vizcarro, Souto i Izal, 1987).

A més, el comportament adaptat, per a poder considerar-se com a tal, no només ha de ser adequat, sinó també ha de ser eficaç. És a dir, ha de ser útil per a poder copsar els objectius que es volen aconseguir amb l'acció, això és, per a obtenir conseqüències positives personals i socials, a curt i mig termini (D'Zurilla i Goldfried, 1971).

També i, estretament relacionat amb l'adequació i l'eficàcia, apareix la norma social (Davis, 1949). Determinar què és adequat i què és eficaç és quelcom que està relacionat, en part, amb la pròpia tasca i, en part, amb un conjunt de regles explícites i implícites, producte d'un producte social concret.

És per això que s'ha anat configurant un nou terme, el de competència, clarament fonamentat en el d'adaptació, que respon a les exigències de l'entorn, però no com a mera resposta cap els estímuls, sinó com a procés que implica un grau d'elaboració per part de l'individu per a copsar un nivell d'eficàcia i adequació en consonància amb la normativa social.

4.4.3.El procés de socialització.

Des de la psicologia social s'entén per socialització el procés mitjançant el qual una persona adquireix les pautes de conducta, creences, normes i motius que són valorats pel seu grup cultural i per la seva família (Davis, 1949; Mussen, Conger, Kagan, 1974). Parafraçant a Dollard (1935, citat per Whiting, 1977, en el desenvolupament del vocable "socialització" de *l'Enciclopèdia internacional de les ciències socials*), la socialització seria: "la descripció de la incorporació d'una persona nova al grup i la seva transformació d'un adult capaç de respondre a les expectatives tradicionals de la seva societat respecte d'una persona de la seva edat i sexe".

Altres definicions provinents d'aquesta disciplina prefereixen emfasitzar el caràcter adaptatiu de la socialització i, així, entenen per procés de socialització aquell que pateix un ésser humà en la seva adaptació a una estructura social determinada (Lamberth, 1980).

Des del punt de vista de la psicologia evolutiva, el focus d'atenció se centra, al parlar de socialització, en el desenvolupament, que segueixen els éssers humans des del seu naixement en aquest procés d'adquisició de les pautes de conducta referents al sexe, edat, posició social....que corresponen en el medi social al que pertany l'individu (Brimm, 1977).

Un altre conjunt de visions sobre els processos de socialització de la persona són les que podríem denominar psicològiques de caràcter social. Aquestes línies d'aproximació se centren en la influència dels processos d'aprenentatge més que en el creixement de la conducta humana (Gagné, 1968). Aquestes aproximacions tendeixen a coincidir en una configuració acumulativa de l'aprenentatge (Gagné, 1965, 1968; Stats, 1975, 1977, 1986), per la qual els individus van adquirint les actituds, valors, i patrons de conducta social.

Un exemple d'aquestes aproximacions pot ser el model de Bandura (1962, 1967, 1977; Bandura i Walters, 1963). Per aquests autor, la socialització d'un nen/a és producte, per una part de la instrucció directa que rep i que li serveix per a aprendre a través dels processos de condicionament clàssic i, sobre tot, instrumental; d'altra banda i fonamentalment, a través d'una imitació activa per part del nen/a de les actituds i conducta dels pares o altres models (mestres, companys d'aula....). Aquest tipus d'aprenentatge per modelat permet que els patrons conductuals s'adquireixin ràpidament i en amplis segments o, fins i tot, en la seva totalitat.

4.4.4.Conceptualització d'habilitat social.

Les habilitats socials són enteses per diversos autors (Zigler i Phillips, 1961*b*, 1962; Argyle, 1969; Vizcarro, 1983, Pelechano, 1984, 1985; Caballo, 1988) com a conductes i destreses necessàries per a la que es considera l'acció social per excedència: la interacció social (Blanco, 1981).

Per als teòrics de la Psicologia social, l'activitat social d'un individu es defineix per les respostes interpersonals. Això és, l'activitat social s'estén com a un procés continu i recíproc pel qual els organismes influeixen mútuament (Magnusson, 1981). Des d'aquest punt de vista, la interacció

és un procés que exigeix la captació i acceptació del rol dels demés o, com assenyala Blanco (1981) referint-se a l'activitat social, aquesta es caracteritza per la intersubjectivitat i sociabilitat, qüestions en relació amb les expectatives respecte a la conducta de l'altre. Així, el component primordial en l'execució del rol serà, per tant, una habilitat o conjunt d'habilitats que possibilitin el compliment amb les expectatives que els demés individus tenen sobre un, habilitat que estarà en funció de la capacitat del subjecte per a percebre, entendre, desxifrar i respondre als estímuls socials.

Les característiques que es consideren més rellevants en la conceptualització de les habilitats socials són:

- a) Les habilitats socials són conductes o repertoris de conducta adquirits principalment a través de l'aprenentatge, constituint una variable crucial en aquest procés l'entorn interpersonal en què es desenvolupa i aprèn el nen/a.
- b) Les habilitats socials contenen components motors, verbals, emocionals, afectius i cognitius. Les habilitats socials són un conjunt de conductes que els alumnes fan, senten, diuen i pensen.
- c) Les habilitats socials són respostes específiques a situacions específiques. L'efectivitat de la conducta social depèn del context concret d'interacció i dels paràmetres de la situació específica. Una conducta interpersonal pot ser o no hàbil en funció de les persones que intervenen i de la situació on es desenvolupa.
- d) Les habilitats socials es posen en joc sempre en contextos interpersonals; són conductes que es donen sempre en relació amb altres persones (companys o mestres), el que significa que estan implicades més d'una persona. Per això és important tenir en compte als altres, ja que la conducta de relació interpersonal és interdependent de la dels altres participants. La interacció social és bidireccional, interdependent i recíproca per naturalesa i requereix el comportament interrelacionat de dos o més individus.
- e) El tema de la maximització del reforç en l'intercanvi social és un component constant en la conceptualització de l'habilitat social.

4.5. Ensenyar habilitats d'interacció social.

L'escola actualment detecta que molts problemes que pateixen els alumnes estan relacionats amb dèficits i inhabilitat social i que, per tant, demanda noves estratègies d'intervenció. És necessari ensenyar habilitats socials en el context escolar. Aquests ensenyament s'ha de fer de la mateixa manera que es fa l'ensenyament d'altres continguts, és a dir, s'han d'ensenyar les habilitats socials de manera directa, intencional i sistemàtica. Les habilitats socials no milloren per la simple observació ni per la instrucció informal; es necessita una instrucció directa. Els alumnes que presenten problemes amb l'habilitat social no adquireixen la competència social per la mera exposició al comportament del seus companys socialment hàbils. Per a que es produeixi, és necessari que l'ensenyament de les habilitats socials s'incorpori de manera sistemàtica amb el que implica, entre d'altres coses, un horari, una planificació i unes estratègies d'avaluació.

Aquesta necessitat d'ensenyament dels aspectes interpersonals a l'escola es torna urgent i imprescindible amb determinats alumnes que constitueixen grups de risc potencial d'experimentar serioses dificultats en les seves relacions amb els demés. Entre ells assenyalarem els que presenten necessitats educatives especials (Monjas, 1992), a alumnes amb alteracions comportamentals (Monjas i Arias, 1990) i a aquells que pateixen rebuig i aïllament social. Per a aquests alumnes, aconseguir relacions adequades amb els iguals ha de ser un objectiu prioritari amb la qual cosa representa una necessitat imperiosa organitzar activitats dels aspectes interpersonals.

Les tècniques cognitivoconductuals han tingut un considerable impacte en la millora de la qualitat de vida de les persones discapacitades tant física com mentalment, ja que estan adreçades a adquirir aquelles conductes socialment efectives que l'alumne no té en el seu repertori i, també, a modificar les conductes de relació interpersonal que posseeix però que aquestes són inadequades.

4.5.1. Conceptes bàsics dels models cognitivoconductuals.

No existeix una única teoria de l'aprenentatge que serveixi de marc conceptual a la teràpia de conducta, sinó que coexisteixen diverses teories que serveixen de fonament a diferents tècniques. En el seu estudi clàssic sobre la història de la modificació de conducta, Kazdin (1978) ofereix la següent definició d'aquesta orientació:

La modificació de conducta podria definir-se com l'aplicació de la teoria i de la investigació bàsica procedents de la psicologia experimental a l'alteració de la conducta, amb el propòsit de resoldre problemes tant d'indole personal com social, i de millorar el funcionament humà en general (pàg. 9).

Tot i que aquesta definició capta els trets essencials, resulta massa general. A continuació s'exposa les principals característiques dels models conductuals, seguint el resum presentat per Berstein i Nietzel (1980):

- ◆ Es considera que tant la conducta normal com la conducta anormal són, principalment, producte de l'aprenentatge.
- ◆ Es concedeix menor importància als factors innats o heretats en l'adquisició de la conducta, tot i que s'accepta la influència possible de factors genètics.
- ◆ Se situa l'objecte d'estudi (o canvi) en la conducta, entesa com a activitat quantificable i avaluable, tant en el pla motor com en el cognitiu o fisiològic.
- ◆ Es concedeix especial rellevància al mètode experimental, com a instrument imprescindible en la descripció, predicció i control de la conducta.
- ◆ Es considera necessària la comprovació de la eficàcia de qualsevol procediment, ja sigui d'avaluació o de tractament.
- ◆ No s'admet l'existència de malalties mentals com a entitats qualitativament diferents en quant a la gènesis i dinàmica funcional; la conducta normal i l'anormal s'adquireixen i modifiquen per mitjà del mateixos principis d'aprenentatge.
- ◆ L'avaluació i el tractament es consideren funcions estretament relacionades i dirigides a modificar la conducta inadequada.
- ◆ Se considera que el rigor científic no és compatible amb la responsabilitat professional.

D'altra banda, els aspectes comuns de les teràpies cognitives poden ser derivats dels postulats descrits per Mahoney (1977) per al que ell va denominar el *paradigma d'aprenentatge cognitiu*, de la manera següent:

- ◆ L'organisme humà respon principalment a representacions cognitives del seu entorn, més que a l'ambient en si.
- ◆ Aquestes representacions cognitives es relacionen funcionalment amb els processos i paràmetres de l'aprenentatge.
- ◆ La major part de l'aprenentatge humà és per cognicions.
- ◆ Els pensaments, les emocions i les conductes són causalment interactius.

Dobson i Block (1988) es refereixen als tres aspectes fonamentals que caracteritzen les teràpies cognitivoconductuals de la manera següent:

- ◆ L'activitat cognitiva afecta la conducta.
- ◆ L'activitat cognitiva pot ser controlada i alterada.
- ◆ El canvi conductual es pot obtenir amb el canvi cognitiu.

Des de la perspectiva cognitiva, tota informació és organitzada com a esquemes cognitius que es reflecteixen en esquemes específics per a cada àrea de la vida, com ara esquemes socials, esquemes sobre un mateix i d'altres. Els esquemes sobre un mateix (qui sóc, com sóc, quines són les meves virtuts i defectes...) són generalitzacions cognitives centrals i relativament estables que filtren i esbiaixen la informació processada. Això vol dir que cadascú interpreta el que percep des d'una perspectiva personal, subjectiva, que pretén, a més, conservar la "salut interna" del sistema. Per tant, generalment, aquestes creences són fortament defensades, encara que ocasionin patiment a la persona o hi hagi una evidència que s'hi oposi. Partint d'aquestes creences, la persona estableix els significats que dona a les vivències de cada dia.

4.5.1.1. Tècniques cognitivoconductuals.

a) Companys aliats.

Aquesta tècnica consisteix en la utilització dels companys de l'aula com a agents d'ensenyament de les conductes de relació interpersonal que es volen implementar. S'utilitza aquest procediment metodològic perquè els iguals són element molt important en els processos d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas els iguals tenen dues funcions: a més de ser ells mateixos subjectes de l'ensenyament, tenen un paper molt rellevant i participen com a agents de l'ensenyament (com a models, com a dispensadors de reforçadors...) dels seus companys.

Generalment, s'utilitzaran companys socialment més hàbils, aquells alumnes amb que l'alumne-objectiu manté una estreta relació, o companys amb ganes d'ajudar.

S'inclou aquesta estratègia d'intervenció perquè és molt important modificar la tendència discriminatòria que els alumnes "sense" problemes tenen cap als alumnes amb problemes; és precis canviar les estratègies d'apropament cap als alumnes amb discapacitats i reestructurar i programar l'entorn social de l'alumne-objectiu per a refermar els intents d'aplicació de les habilitats que volen treballar i, en conseqüència, adquirir.

b) La instrucció verbal.

La instrucció verbal implica l'ús del llenguatge parlat per a descriure, explicar, incitar, definir, preguntar... A través del diàleg, el pacte, la posada en comú... la instrucció verbal inclou descripcions, exemples, peticions, preguntes i incitacions sobre la conducta que volem ensenyar, especialment amb el propòsit que els alumnes s'involucrin activament en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que aquests aportin exemples concrets i específics de la seva vida i que descobreixin pels mateixos la importància, rellevància i aplicació de l'habilitat.

Tot i que parlem d'instrucció, això no ha de suposar que els adults hagin de dir als nens o nenes allò que han de fer i que ells ho rebin passivament, ben al contrari el que han de fer es estimular-los de manera que vagin descobrint o experimentant a través del diàleg. A més, la instrucció verbal va molt lligada als procediments de modelat de forma que, en la aplicació pràctica, aquestes tècniques es barregen.

c) Aprenentatge per observació o modelatge.

El procediment de modelatge es basa en el mecanisme d'aprenentatge per observació o aprenentatge vicari i consisteix en exposar a l'alumne-objectiu a un o diversos models que exhibeixen les conductes que han d'aprendre. És la presentació d'exemples de la correcta aplicació de l'habilitat. S'espera que l'alumne-objectiu adquireixi la resposta adequada a través de l'observació dels comportaments socials competents dels altres.

S'ha de tenir en compte que els efectes del modelat augmenten quan:

- ◆ El model presenta característiques semblants a l'observador (mateixa edat, sexe, interessos...), demostra habilitat a l'executar la conducta, és amigable i bona predisposició per oferir ajuda.
- ◆ Es fa la presentació de models de forma clara, detallada, seqüenciada en dificultat i amb repeticions (la mateixa habilitat s'observa diverses vegades).
- ◆ L'observador és similar al model, li agrada el model i sent atracció cap a ell, i és reforçat per imitar les conductes que exhibeix el model. L'efecte de modelat no es produeix per la simple exposició als estímuls del model, sinó que l'observador ha d'atendre, retenir i reproduir (amb la qual cosa ha d'estar motivat) el comportament observat. Per això és necessari instruir, incitar i reforçar per a que l'observador imiti al model.

g) Dramatització o role-playing.

És la pràctica que es fa en situacions simulades. El procediment bàsic consisteix en que, en una situació simulada i artificial en què l'habilitat-objectiu s'ha de posar en joc, el nen adopta un paper actiu i assaja la conducta desitjada imitant les conductes prèviament observades en els models.

Durant la realització de la Dramatització, els nens i nens poden prendre tres formes d'actuació fonamentals: a) actor o actors (assagen o practiquen la conducta-objectiu, l'habilitat que s'està aprenent); b) coactor o coactors (ajuden i interactuen amb l'actor principal) i c) observador/es (observen el desenvolupament de l'actuació dels seus iguals).

d) Reforçament.

Aquesta tècnica consisteix en dir o fer alguna cosa agradable a l'alumne després que aquests actuï correctament; els adults (mestres, pares...) o companys comuniquen a l'alumne que aproven allò que ha fet.

Els principals tipus de reforçament que es poden utilitzar són:

1. **Reforçadors socials.** Els reforçadors socials tals com l'atenció física, paraules d'aprovació, elogis, atenció verbal són reforçadors positius condicionats que s'han utilitzat per a ensenyar una àmplia varietat de conductes com ara les habilitats d'interacció social (Milby, 1970). L'elogi social té molts avantatges que li converteixen en un excel·lent reforçador. Per exemple, s'utilitza de forma natural en la vida diària. De manera que les conductes que s'hagin ensenyat mitjançant l'elogi social com a reforçador poden continuar sent reforçades a l'ambient natural del subjecte. Una altra avantatge és que s'administra molt fàcilment i que pot oferir-se de manera immediata. Per tant, és apropiat per aquells casos en que interrompre la conducta pot resultar problemàtic.
2. **Reforçadors bescanviables.** Són reforçadors que es poden bescanviar per altres reforçadors. El seu poder reforçador resideix en l'oportunitat que el subjecte té per a canviar-los per altre tipus de reforçadors com ara comestibles, activitats, materials. Aquests reforçadors consisteixen en fitxes, diners...u objectes similars. Són reforçadors generalitzats donat que poden bescanviar-se per una àmplia varietat de reforçadors, raó per la qual resulten molt eficaços.
3. **Reforçadors materials.** Són reforçadors que poden resultar immediatament útils per al subjecte com ara joguines, o bé objectes que han adquirit propietats reforçants, com per exemple algun pictograma. No és necessari que el subjecte canviï els punts o fitxes per a rebre el reforçador material, sinó que es donen directament com a conseqüència de la resposta. Tot i així, la majoria de vegades s'han utilitzat com a reforçadors de suport per als reforçadors bescanviables.
4. **Activitats.** Una activitat que resulta agradable per la persona pot resultar reforçant. L'ús de les activitats com a reforçadors es basen en el principi de Premack (1959), segon el qual conductes de alta probabilitat d'ocurrència poden servir per a reforçar conductes de més baixa probabilitat d'ocurrència. Aquest tipus de reforçadors poden ser naturals per al lloc en què s'aplica, com per exemple, accés a temps de jocs a classe (Ayllon i Roberts, 1974) o accés a temps lliure (Marholin, McInnis i Heads, 1974). Un problema potencial en aquest tipus de reforçador resideix en el fet que a vegades resulta difícil facilitar l'accés immediat a l'activitat. En aquest cas poden utilitzar-se fitxes que posteriorment poden bescanviar-se per l'activitat en qüestió.

Factors a considerar per a aconseguir una adequada efectivitat:

◆ **Immediatesa.** És considera l'ideal per a la primera fase de la intervenció. Donarem reforçament de manera immediata quan subministrem el reforçador en el mateix moment en que el subjecte està responent, o bé abans que faci la nova resposta i sempre que se presenta la conducta adequada. L'objectiu és que, de manera gradual, les respostes no depenguin de reforçadors immediats. És necessari que un cop que el subjecte ha après quina és la resposta adequada, anem demorant el reforçament.

◆ **Reforçament intermitent.** La intervenció intermitent és molt eficaç per a mantenir la conducta i incrementar la probabilitat que es generalitzi a noves situacions. Les raons són perquè, primer, és més difícil que es donin els efectes de saciament; segon, es manté la

conducta sota condicions d'extinció, ja que el subjecte ha d'emetre major freqüència de conductes per a obtenir el reforçador, aprèn a no esperar un reforçador per cada resposta. Y aquesta és una condició molt semblant a allò que es dona a la vida real, i permet, a més, que es doni la generalització de la resposta a altres situacions en que no hagi intervingut (Rose, Lessen i Gottlieb, 1982). Dos són els programes de reforçament intermitent: programes de *raó* i programes *d'interval*. Amb el primer, donem el reforçador un cop han transcorregut un nombre concret de respostes que hem especificat prèviament. Pot fer-se de forma fixa o variable. En el programa de forma fix, el nombre de respostes prefixat és fix i no varia. En el segon, se varia el nombre de respostes que es requereixen per a obtenir el reforçador.

En el programa d'interval, se subministra el reforçador si s'ha emès la conducta en un interval de temps concret. L'interval també pot ser fix o bé variable.

Dels programes intermitents, el que s'usa amb major freqüència en modificació de conducta és el de raó. Donat que el nostre objectiu a l'implantar aquests programes és que es mantingui el canvi de conducta obtingut, es convenient passar d'un programa de reforçament continu a un programa de raó fix i, per últim, a un de raó variable.

◆ L'aplicació del tipus, quantitat i naturalesa del reforç ha d'adaptar-se a les característiques de la persona; s'ha de tenir en compte les seves necessitats i preferències.

◆ Quan l'habilitat a ensenyar es complexa (que implica un conjunt o seqüències de conducta més senzilles), se reforçaran els aspectes parcials i les aproximacions successives a la conducta total desitjada.

◆ És molt convenient que la resta d'alumnes reforcin a l'alumne-objectiu; els docents modelaran i estimularan els elogis i les alabances dels iguals.

e) Retroalimentació o feedback.

La tècnica del feedback consisteix en proporcionar a l'alumne retroalimentació de la seva conducta, això és, informació de com ha realitzat la pràctica, de com ha aplicat l'habilitat social que està aprenent. Immediatament després que el nen ha practicat la conducta que està aprenent, se li proveeix de retroalimentació sobre la seva actuació amb la intenció que conegui allò que ha fet correctament, allò que necessita millorar i allò que hauria de modificar. Aquesta informació se sol acompanyar de noves pistes, indicacions i suggerències per a les següents execucions o amb un nou modelatge de com podria ser perfeccionada la resposta.

En la pràctica concreta, el feedback es completa amb el reforçament. Tot i que aquests dos components els hem exposat per separat, en la pràctica són dos procediments complementaris i pràcticament indiferenciables.

f) Entrenament en solució de problemes.

D'acord amb D'Zurilla (1986) l'estratègia de solució de problemes és un procés d'aprenentatge social, donat que produeix un canvi en la capacitat d'execució. És una estratègia d'autocontrol, donat que pot aplicar-se individualment amb poc o cap control extern. És una estratègia d'afrontament que té importants implicacions per al manteniment, generalització i prevenció.

Alguns investigadors (Spivack i Shure, 1974) han indicat diversos efectes positius de l'entrenament en solució de problemes. Per exemple, s'observa un increment del pensament alternatiu, anticipatori i relacional. També sembla que decreix el pensament superflu i irrellevant. Tanmateix, augmenta la capacitat per a solucionar problemes.

Al llarg del procés d'entrenament en solució de problemes es succeeixen les següents fases:

- 1) *Orientació al problema.* En aquest punt s'intenta ajudar a identificar el problema quan ocorre i adoptar la idea que és normal tenir problemes i que allò més adequat és intentar solucionar-los i que s'ha d'inhibir la tendència a respondre automàticament.
- 2) *Definició i formulació del problema.* S'ensenya a l'individu a definir el problema; què està succeint; on passa el problema; quan va començar; quan el solucionarà; perquè

va començar...Al delimitar el problema s'arribarà als objectius que es desitgen copsar. És a dir, en aquest moment es pot saber què és allò que es vol aconseguir. Al plantejar els objectius se poden identificar els obstacles que poden aparèixer.

- 3) *Generació d'alternatives.* Mitjançant aquest component s'intenta produir tantes alternatives de solució com sigui possible. La condició que ha de complir-se al generar alternatives és que no han d'emetre's cap judici sobre la seva viabilitat, i que han de produir-se el major nombre possible d'alternatives. Quantes més hi hagin, més probabilitats de solució viables hi hauran.
- 4) *Presa de decisions.* En aquest moment s'avaluen les solucions alternatives disponibles i se selecciona la millor o millors per a aplicar-la a la situació conflictiva.
- 5) *Posada en pràctica i verificació de la solució.* Fins a aquest punt del procés, el conflicte s'ha resolt només simbòlicament, però encara no s'ha establert l'eficiència de la solució. Per a copsar-lo és precís aplicar l'estratègia resolutiva en el medi real i avaluar el resultat objectivament.

És el nen/a, i no l'adult (mestres, pares...), el que ha de solucionar els conflictes; l'adult li ensenya "com" pensar (no "que" fer) en les situacions problemàtiques, li ajuda, li orienta i guia a que l'alumne resolgui el/s problema/s. L'adult ha d'adoptar una estratègia de diàleg constant de forma que estimuli i propiciï que l'alumne, per si mateix, solucioni els problemes. El docent no ha de dir a l'alumnat allò que ha de fer o no ha de fer; tampoc ha d'oferir la solució ja donada. És el nen/a el que ha de resoldre la solució.

En definitiva, els adults només ofereix preguntes, i guia i orienta l'emergència de solucions al problema. Els docents ajuda que l'alumnat formuli el problema i determini la seva responsabilitat en el conflicte, l'incita per a que es posi en el lloc de l'altre, li estimula per a que descobreixi les causes del problema, li estimula per a que generi alternatives i li ajuda per a que anticipi les conseqüències que les seves accions tenen en els sentiments i conductes dels altres.

4.5.2. La concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'escola és una institució que té l'objectiu d'educar als alumnes per a transmetre'ls i ensenyar-los determinats continguts, entesos en un sentit ampli com a conceptes, fets, procediments, actituds, valors i normes (Coll, 1986).

L'escola té una missió molt difícil, que es concreta en un pla d'actuació amb uns objectius clarament definits i amb un control social i administratiu important que vetlla per a que aquests objectius s'aconsegueixin. Per tant, la nostra intervenció consisteix a conèixer i compartir aquest objectiu bàsic, que és el d'educar, i hem de col·laborar per a que els alumnes copsin els objectius plantejats. Per tant, hem d'incidir i intentar promoure canvis en els processos d'ensenyament-aprenentatge, per a que determinats alumnes puguin aprendre i millorar el seu desenvolupament personal i social i per a que l'escola tingui en compte cada cop més les aportacions i investigacions de psicòlegs i pedagogs sobre els processos i mecanismes que es poden fer servir a l'hora d'ensenyar als alumnes determinats continguts.

Per a explicar i entendre millor com s'aprèn ens situem en un paradigma constructivista, segons el qual pensem que: "El subjecte participa activament en la construcció de la realitat [...] i el coneixement que tenim sobre el món exterior és sens dubte una barreja de les seves propietats "reals" i de les nostres aportacions a l'acte del coneixement" (Coll, 1979, pàg. 65).

Des d'aquesta visió, es defensa que l'individu participa activament en la construcció de la realitat que coneix i que cada canvi o avenç que experimenta en el seu desenvolupament pressuposa un canvi en la estructura i organització dels seus coneixements. Quan la persona s'afronta a determinades situacions, la seva resposta, reacció o aprenentatge dependrà, evidentment, de les característiques d'aquesta situació, però en bona mesura estarà també determinada per les seves característiques personals i per l'organització dels seus coneixements.

En aquest sentit, hauríem d'explicar els conceptes clau que parteixen d'aquest marc teòric i que són de gran utilitat pel que fa a la intervenció psicopedagògica a l'àmbit educatiu:

a) Zona de desenvolupament pròxim.

Per a buscar i pensar estratègies d'ensenyament adequades per a un alumne concret no és suficient saber en quin estadi evolutiu se situa, sinó veure què és capaç de fer amb l'ajuda d'altres persones o recursos. Vygotsky aporta una visió al definir la *zona de desenvolupament pròxim* com la distància entre el nivell actual de desenvolupament de l'alumne, determinat per la capacitat de resoldre ell sòl un problema, i el desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç (Riviere, A., 1984). Amb aquesta afirmació es concedeix una gran importància a la ajuda, guia, i direcció del professor durant les activitats escolars. Tant els docents com la resta de companys més competents són autèntics agents del desenvolupament i l'aprenentatge que, de fet, es dona perquè l'alumne conviu en grups i en interacció i pot, d'aquesta manera, aprendre dels altres mitjançant la relació, l'observació i l'ajuda que li ofereixen.

b) Les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

L'alumne, per a que aprengui, ha de fer un important treball de cognició, d'anàlisi i revisió dels seus coneixements, a fi d'aconseguir que els nous aprenentatges que faci li resultin realment significatius i li aportin un nivell més elevat de competència. De totes formes, el fet de destacar la importància de l'activitat singular i individual de l'alumne per a realitzar nous aprenentatges no significa, ni molt menys, que ho hagi de fer ell sòl. Tornem a insistir que la influència dels mestres i les seves intervencions pedagògiques és el que fa que l'activitat de l'alumne sigui autoestructurant o no i tingui, per tant, un major o menor impacte sobre l'aprenentatge escolar. (Coll, 1985). Per tant, podem estar d'acord amb aquest autor quan defineix els processos d'ensenyament-aprenentatge com a processos amb unes interaccions complexes i variades entre, com a mínim, tres elements: els alumnes, els continguts i els docents.

Quan aprèn, l'alumne construeix significats i ho fa si és capaç d'establir relacions substantives i no arbitràries entre allò que aprèn i el que ja sap. D'aquí es desprèn la importància i la necessitat d'investigar, avaluar, i conèixer quins són els coneixements i esquemes previs que tenen els alumnes en relació a determinats continguts abans d'ensenyar-se'ls. Igual de necessari serà també investigar l'organització i la funcionalitat dels coneixements previs, com també la competència intel·lectual o el nivell de desenvolupament de l'alumne.

Ausubel i els seus col·laboradors manifesten que per a que un alumne pugui realitzar aprenentatges significatius és necessari que el contingut que se li vol ensenyar sigui *potencialment significatiu* i que l'alumne tingui una *actitud favorable* per a que aprengui significativament (Coll, 1988). Per a que el contingut sigui potencialment significatiu han de donar-se dues condicions: que sigui des d'un punt de vista lògic (significació lògica), cosa que depèn de l'estructura interna del contingut i de com se la presenti a l'alumne i, d'altra banda, que sigui també potencialment significatiu des del punt de vista psicològic, en el sentit que l'alumne tingui coneixements previs pertinents per a poder integrar-los i relacionar-lo amb els seus coneixements i experiències anteriors.

Quan un alumne realitza un aprenentatge significatiu i no purament mecànic, vol dir també que ho memoritzarà d'una manera comprensiva (*memorització comprensiva*) i ho integrarà en els seus coneixements per a utilitzar-lo o recordar-lo en el moment que ho necessiti per a actuar o bé per a adquirir altres coneixements nous. Es parla, llavors, segons Coll (Coll, 1986), de la *funcionalitat dels aprenentatges*, en el sentit que poden utilitzar-se totalment o parcialment quan les circumstàncies ho facin necessari per a resoldre problemes o situacions determinades o per a aprendre i integrar nous continguts.

c) Interacció docent/alumne.

Des del punt de vista cognoscitiu, ja hem explicat el paper de guia i d'ajuda que ha de complir el professor/a per a que els alumnes aprenguin determinats continguts. Ja hem remarcat que el fet de concedir molta importància a l'activitat autoestructurant no implica postular un ensenyament que es limiti a posar els alumnes en contacte amb els continguts d'aprenentatge per a que descobreixin, inventin o construeixin per si mateixos els significats pertinents. Pensem que el mestre desenvolupa un paper indiscutible d'educador, que organitza i planteja activitat i situacions per a que les realitzi l'alumne d'una manera significativa, és a dir, treballs que tinguin en compte els seus coneixements previs i que els desperti interès per a aprendre significativament. El grau de direcció i ajuda del mestre dependrà de la competència o dificultat que tingui l'alumne en les tasques que se li plantegin; quant més altes siguin les dificultats per a resoldre la tasca d'una manera autònoma, major serà la necessitat de guiar, dirigir i recolzar el procés d'aprenentatge que realitza i pot ser que es doni el cas que s'hagi de recórrer a metodologies d'ensenyament més estructurades i directives. El mestre adquireix, doncs, un paper d'ajuda i de suport realitzant intervencions contingents i adaptades a les dificultats que els alumnes troben en les seves tasques a l'escola. Això significa que el mestre realitza una observació i avaluació contínues de l'alumne per a intentar entendre les seves dificultats i interpretar el motiu dels errors, i d'aquesta manera buscar i oferir-li ajudes complementàries i més eficaces. L'educació en la diversitat resideix bàsicament en aquest tipus de metodologia, no hi ha alumnes "especials" o "diferents", sinó que s'accepta que tots són individus amb històries, característiques i coneixements diferents.

Altrament, un punt rellevant des d'un punt de vista més afectiu i relacional, és el fet de tenir i demostrar confiança en les possibilitats de canvi de millora per part de l'alumne. Volem destacar, a pesar que és ben coneguda, la importància de les expectatives, per part del mestre perquè és la persona que hauria de controlar i guiar les situacions educatives. Malauradament, amb freqüència, els alumnes fracassen només per problemes de falta de seguretat personal, alimentada d'una manera no conscient per l'actitud dels pares o bé dels mestres. Assenyalem la importància dels primers contactes dels alumnes amb l'escola i els seus mestres, i mostrem de quina manera les representacions mútues que s'ententeixen en aquests inicis influiran en la relació posterior i en l'actitud del nen/a cap els aprenentatges escolars. Si els mestres són suficientment flexibles i intenten objectivar les seves valoracions, tindran possibilitats de canviar les seves expectatives i les representacions inicials relatives als seus alumnes.

d) Interacció alumne/alumne.

La interacció cooperativa entre alumnes pot resultar adequada per a la creació de ZDP i origen d'ajudes que poden fer progressar en l'aprenentatge als participants a través d'aquestes ZDP. Algunes de les característiques de la interacció entre alumnes que semblen resultar rellevants són:

◆ **El contrast entre punt de vista moderadament divergents** a propòsit d'una tasca o contingut de resolució conjunta.

L'existència de punts de vista moderadament divergents entre els membres d'un grup d'alumnes pot resultar rellevant com a ajuda per a la creació de ZDP. El punt de vista alternatiu d'altres participants pot subministrar ajudes i recolzament que possibilitin la reconstrucció a un nivell superior dels propis esquemes de coneixement com a via de sortida a la discrepància. Algunes de les condicions que afavoreixen l'efecte positiu de la discrepància són: que la informació disponible abans i durant de la interacció cooperativa sigui rellevant; que els alumnes estiguin predisposats i interessats; que tinguin els instruments intel·lectuals i emocionals per a regular el conflicte que suposa la divergència; que no atribueixin els punts de vista alternatius a la incompetència....

◆ **L'explicitació del propi punt de vista.**

L'efectivitat per a l'aprenentatge del fet d'haver de presentar a altres el propi punt de vista té a veure amb la importància del llenguatge com a reestructurador i regulador dels processos cognitius i com a instrument en la ZDP. L'intent de formular verbalment

la pròpia representació amb la finalitat de comunicar-la als demés obliga a reconsiderar i reanalitzar allò que es pretén transmetre; ajuda a detectar incongruències i incorreccions; obliga a ser més explícits i precisos; obliga a buscar formulacions alternatives; ajuda, en definitiva, a revisar i enriquir el propi punt de vista.

◆ **La coordinació de rols, el control mutu del treball i l'ofertament i recepció mutus d'ajuda.**

En el transcurs de la interacció, els alumnes poden coordinar i intercanviar els rols que vagin assumint a l'interior del grup, controlar mútuament la feina, i rebre i oferir ajuda de manera continuada. La base de la potencialitat d'aquest tipus de processos té a veure amb la capacitat de llenguatge com a regulador de l'acció, reorganitzador dels processos cognitius i instrument d'avenç en la ZDP. L'èmfasi se situa en la multiplicitat de formes de regulació mútua a través del llenguatge que la situació entre iguals permet posar en marxa quan es donen els processos senyalats: possibilitat d'utilitzar el llenguatge dels companys com a guia i regulador de les pròpies accions, la possibilitat d'utilitzar el propi llenguatge per a guiar i regular les accions dels companys, i la possibilitat d'utilitzar el propi llenguatge per a guiar les pròpies accions (es dona quan parlem "amb nosaltres mateixos").

5. PART PRÀCTICA

5.1. Raons d'elecció i pertinença

A la societat no existeixen dues persones idèntiques, amb les mateixes capacitats, interessos, actituds, reptes, contextos socioculturals... Tampoc a l'escola o a l'aula hi ha dos alumnes iguals, cadascun d'ells té la seva pròpia manera de ser, el seu estil i ritme d'aprenentatge, la seva pauta i rapidesa de desenvolupament, motivació, interessos i curiositat davant el coneixement. **L'atenció a la diversitat** comporta considerar els alumnes amb necessitats educatives especials associades a aspectes del desenvolupament personal de l'alumnat que es troben amb règim d'integració. Des d'aquesta **òptica inclusiva** els alumnes amb discapacitat intel·lectual i la resta d'alumnes han de compartir la mateixa classe, el mateix barri, la mateixa ciutat, en definitiva, el mateix món i, per tant, han d'aprendre a comunicar-se amb l'altre respectant les seves característiques i fent els ajustos de conducta necessaris perquè aquesta comunicació sigui possible. L'esforç s'ha de produir des d'una doble direcció i no només des de l'alumne "especial".

Adoptar una perspectiva inclusiva significa defensar no solament el dret dels alumnes amb una disminució a aprendre al costat dels seus companys d'edat, participant en les mateixes pràctiques educatives i socials, sinó també el dret dels alumnes sense una disminució a compartir la seva educació amb els seus iguals amb handicap, a aprendre d'altres sensibilitats, d'altres maneres d'interactuar i de viure; perquè en definitiva els uns i els altres formaran part de la mateixa societat.

Tot i així, malauradament, **les persones amb retard mental han tingut poques oportunitats de manifestar les seves opinions** i de prendre decisions, ja que habitualment han estat els altres els qui han pres per ells al·ludint a la seva discapacitat. Si bé és cert que en ocasions requeriran suports més o menys intensos o diferents per a prendre segons quines decisions, no s'ha de donar per fet que no saben o que no entenen, i estar atents i escoltar els seus missatges, ja que serà la manera que tinguem present que l'autodeterminació en ells també és un dret.

A l'àmbit educatiu, i seguint els principis constructivistes, **s'insisteix en la importància d'implicar activament l'alumne** en el seu procés d'aprenentatge; per tant, es crearan les condicions que promoguin aquest aprenentatge autoregulat i permetre que l'alumne millori les seves estratègies davant determinades situacions significatives i funcionals i que tindran lloc en entorns naturals potenciant a la vegada que l'alumne pugui augmentar la seva confiança en la seva pròpia capacitat. D'aquí subjeu la idea que per a la intervenció amb aquestes persones, la importància que s'atorga als suports necessaris reflexa l'èmfasi actual en les possibilitats de creixement i potencialitat de les persones amb discapacitat intel·lectual i en la clara convicció que aquestes persones han d'estar i han de pertànyer a la comunitat.

En aquest sentit, amb aquest projecte vull ser capaç de **dissenyar un pla d'intervenció** per treballar específicament algunes de les habilitats adaptatives i, per tant, això suposa assumir i **aplicar la noció de “rebuig zero”** incidint en la importància **d'oferir els suports i ajuts necessaris** per ajudar i acompanyar a tots els alumnes en general i, en concret, a un alumne amb discapacitat intel·lectual en aquestes habilitats, prioritzant aquelles relacionades amb les habilitats d'interacció social i habilitats d'autocura per a que tots adquireixin quotes d'autonomia a nivell personal i social.

5.2.Marc teòric

Posar en marxa aquest projecte requeria prendre consciència d'una banda, a nivell teòric, del concepte de retard mental i de les seves implicacions. La seva conceptualització en els últims anys ha variat considerablement de tal manera que **s'ha anat construint un nou paradigma més inclusiu i multidimensional d'entendre la discapacitat**. L'ús d'un únic codi diagnòstic de retard mental s'allunya de la concepció prèvia, àmpliament fonamentada en el QI. Actualment, la persona és diagnosticada com a retardada mental o no, en base al compliment de tres criteris:

- ◆ Edat d'aparició
- ◆ Habilitats intel·lectuals significativament inferiors al valor mitjà
- ◆ Limitacions en dues o més de les deu àrees d'habilitats adaptatives.

A més, com deia, la nova definició està fonamentada en un **enfocament multidimensional** que pretén ampliar la conceptualització del retard mental, evitar la confiança dipositada en el QI i relacionar les necessitats individuals amb els suports apropiats. L'AAMR estableix cinc dimensions diferents d'avaluació:

- ◆ Dimensió I, funcionament intel·lectual.
- ◆ Dimensió II, habilitats adaptatives.
- ◆ Dimensió III, consideracions psicològiques i emocionals.
- ◆ Dimensió IV, consideracions físiques, de salut i etiològiques
- ◆ Dimensió V, consideracions ambientals.

Aquest enfocament requereix descriure la persona amb retard mental d'una manera comprensiva i global, analitzant:

- ◆ L'existència de retard mental.
- ◆ Les potencialitats i limitacions existents.
- ◆ Les característiques de l'entorn.
- ◆ Desenvolupar els suports necessaris.

Tanmateix, **a l'àmbit escolar**, juntament al concepte d'educació especial en sentit restringit, es perfila el concepte d'educació especial en sentit ampli, que inclou alumnes que en l'escola ordinària presenten problemes d'aprenentatge o problemes de conducta, amb la qual cosa s'amplia el radi d'acció no només als centres d'educació especial, sinó als centres d'educació ordinària. A partir d'aquest moment, **parlar d'educació especial és parlar d'integració escolar**. on es considera més les necessitats especials que requereix l'alumne que no pas la classificació per la deficiència que subjeu, per tant, l'educació especial (immersa en el sistema general) suposa una àmplia resposta a la diversitat i es configura com a un sistema de programes educatius i de serveis (una atenció específica, una ajuda educativa addicional i que es materialitza en una demanda de recursos personals, didàctics i personals) amb els quals s'atén a les persones amb discapacitat amb l'objectiu de satisfer les seves necessitats amb l'objecte d'apropar-se, en la mesura que sigui possible, a les finalitats generals de l'educació, que són les mateixes per a tots els alumnes, és a dir, augmentar el coneixement del món en què viu i proporcionar-li tota la independència i autosuficiència que sigui capaç d'assumir.

Altrament, L'AAMR estableix que **les dificultats adaptatives de les persones amb retard mental es derivarien de les limitacions en la intel·ligència pràctica i de la intel·ligència social**. La intel·ligència pràctica es refereix a *l'habilitat per a mantenir i donar-se suport com a una persona independent en el maneig de les activitats ordinàries de la vida diària* (AAMR, 1992, p. 15). Aquesta intel·ligència seria la que permet aconseguir el major grau possible d'independència personal. La intel·ligència social es refereix a *l'habilitat per a comprendre les*

expectatives socials i la conducta d'altres persones, així com per a jutjar apropiadament en situacions socials (AAMR, 1992, p.15). A més, el comportament adaptatiu, per a poder considerar-se com a tal, no només ha de ser adequat, sinó també ha de ser eficaç. És per això que s'ha anat configurant un nou terme, el de competència, clarament fonamentat en el d'adaptació, que respon a les exigències de l'entorn. Des de la psicologia social s'entén per socialització el procés mitjançant el qual una persona adquireix les pautes de conducta, creences, normes i motius que són valorats pel seu grup cultural i per la seva família (Davis, 1949; Mussen, Conger, Kagan, 1974). Segons el model de Bandura (1962, 1967, 1977; Bandura i Walters, 1963), la socialització d'un nen/a és producte, per una part de la instrucció directa que rep i que li serveix per a aprendre a través dels processos de condicionament clàssic i, sobre tot, instrumental; d'altra banda i fonamentalment, a través d'una imitació activa per part del nen/a de les actituds i conducta dels pares o altres models (mestres, companys d'aula...). Aquest tipus d'aprenentatge per modelat permet que els patrons conductuals s'adquireixin ràpidament i en àmplis segments o, fins i tot, en la seva totalitat. I per últim, les habilitats socials són enteses per diversos autors (Zigler i Phillips, 1961*b*, 1962; Argyle, 1969; Vizcarro, 1983, Pelechano, 1984, 1985; Caballo, 1988) com a conductes i destreses necessàries per a la que es considera l'acció social per excedència: la interacció social (Blanco, 1981). Per als teòrics de la Psicologia social, l'activitat social d'un individu es defineix per les respostes interpersonals. Això és, l'activitat social s'estén com a un procés continu i recíproc pel qual els organismes influeixen mútuament (Magnusson, 1981).

I és en aquest últim punt on l'escola actualment detecta que molts problemes que pateixen els alumnes estan relacionats amb dèficits i inhabilitat social i que, per tant, demanda noves estratègies d'intervenció. **És necessari ensenyar habilitats socials en el context escolar.** Les habilitats socials no milloren per la simple observació ni per la instrucció informal; es necessita una instrucció directa. Els alumnes que presenten problemes amb l'habilitat social no adquireixen la competència social per la mera exposició al comportament del seus companys socialment hàbils. Per a que es produeixi, és necessari que l'ensenyament de les habilitats socials s'incorpori de manera sistemàtica amb el que implica, entre d'altres coses, un horari, una planificació i unes estratègies d'avaluació.

Aquesta necessitat d'ensenyament dels aspectes interpersonals en l'escola es torna urgent i imprescindible amb determinats alumnes que constitueixen grups de risc potencial d'experimentar serioses dificultats en les seves relacions amb els demés. Entre ells assenyalem els que presenten necessitats educatives especials (Monjas, 1992), com per exemple, alumnes amb discapacitat intel·lectual.

D'altra banda, a nivell teoricopràctic, en primer terme, **les tècniques cognitivoconductuals** han tingut un considerable impacte en la millora de la qualitat de vida de les persones discapacitades tant física com mentalment, ja que estan adreçades a adquirir aquelles conductes socialment efectives que l'alumne no té en el seu repertori i, també, a modificar les conductes de relació interpersonal que posseeix però que aquestes són inadequades.

A més, l'estratègia general de resposta educativa a la diversitat dels alumnes més consistent amb els objectius i propostes de l'educació inclusiva suposa combinar el manteniment d'uns objectius i aprenentatges comuns per a tots els alumnes amb l'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament a les característiques d'aquests alumnes. Aquesta combinació és, precisament, el que defineix "**l'ensenyament inclusiu**" (Coll i Miras, 2001). **L'ensenyament adaptatiu** defensa, per tant, que els objectius bàsics de l'actuació educativa són els mateixos per a tots els alumnes, però que la millor manera que tots puguin aconseguir-los és oferir-los un àmpli i divers ventall d'ajudes i suports per a aprendre, i assegurar que aquest ventall s'usa de manera flexible i adequada.

Paral·lelament, no hem d'oblidar que hem d'incidir i intentar promoure canvis en els processos d'ensenyament-aprenentatge, per a que determinats alumnes puguin aprendre i millorar el seu desenvolupament personal i social. Per a explicar i entendre millor com s'aprèn ens situem en un **paradigma constructivista**, segons el qual pensem que: "El subjecte participa activament en la construcció de la realitat [...] i el coneixement que tenim sobre el món exterior és sens dubte una barreja de les seves propietats "reals" i de les nostres aportacions a l'acte del coneixement" (Coll, 1979, pág. 65). Des d'aquesta visió, es defensa que l'individu participa

activament en la construcció de la realitat que coneix i que cada canvi o avenç que experimenta en el seu desenvolupament pressuposa un canvi en la estructura i organització del seus coneixements.

5.3. Informació bàsica i materials

El retard mental és una variable que condiona fortament la relació que els adults (pares, familiars, mestres...) i els iguals (germans, companys) estableixen amb aquests infants. És a dir, la gent tendeix a consentir-los, a donar-los de seguida el que volen, a no frustrar-los... Cal tenir present que **una relació positiva amb els adults i els seus iguals, facilitarà un desenvolupament estable i "saludable"**. La relació emocional positiva, la cura física, la presència de criteris educatius que estimulin l'aprenentatge... tindran sempre conseqüències positives per a un desenvolupament psicològic harmònic. **L'escola s'ha de reeixir com a un entorn saludable** que proporcioni a tots els alumnes i, en concret, als alumnes amb discapacitat intel·lectual un espai ric en estímuls i en oportunitats per a potenciar el seu desenvolupament i creixement personal i, en conseqüència, per a copsar una integració amb èxit.

En consonància amb **una mirada inclusiva**, he considerat que per a posar en marxa el meu projecte **la millor font d'ajuda ha de ser la més natural**, és a dir, aquella ajuda que l'alumne M. pot rebre dels seus companys d'aula, del professorat i de personal del servei d'administració. Altrament, he tingut en compte **divers material** elaborat per mi mateixa, recursos que em seran útils per a copsar l'èxit de la intervenció que m'he proposat amb aquest projecte ([ANNEX1](#)):

- 1) Calendari/fitxa "Tots podem ajudar".
- 2) Fitxa amb "l'activitat que més li agrada" amb el número de reforçadors que necessita.
- 3) Guia d'orientació "les paraules màgiques".
- 4) Guia d'orientació "les bones maneres".
- 5) Fitxa "les meves tasques".
- 6) La pissarra amb pictogrames del temps atmosfèric.
- 7) "La carpeta del temps".
- 8) Les plantes i la regadora.
- 9) Les fitxes bescanviables.
- 10) Les targetes amb pictogrames de roba.
- 11) L'horari de les tasques i activitats.

5.4. Agents implicats

L'Alumne M.

És l'alumne-objectiu a qui va adreçat el pla de treball. A més, aquests projecte per la seva idiosincràsia, requereix una sèrie d'agents implicats. Són els següents:

El grup-classe

Els alumnes de l'aula, a través de la tècnica del modelatge, actuaran com a agents d'ensenyament de les conductes de relació interpersonal que es volen implementar. També oferiran reforç social i dispensaran reforç bescanviable a l'alumne M. quan faci correctament la conducta que volem implementar. A més, seran els encarregats, a l'hora del pati d'ampliar el camp de relacions de l'alumne M. i de ser els instigadors per a iniciar-lo al joc.

El tutor.

És el principal referent vers els alumnes de l'aula. Com a tal, a part d'haver treballat conjuntament amb ell a l'hora de definir les diferents tasques que hem proposat per a l'alumne M., estarà present la majoria de vegades que l'alumne M. hagi d'aprendre les habilitats bàsiques d'interacció social. En aquest sentit, serà la persona que inciti, animi i, en definitiva, sigui la instigadora perquè ell i la resta d'alumnes proporcionin reforçament positiu a l'alumne M. (oferirà reforçadors bescanviables, reforçadors socials...).

Diversos docents.

Les diferents tasques proposades impliquen que en determinats moments puguin estar presents d'altres agents educatius com ara la mestra de plàstica o bé la mestra de castellà. Prèviament assabentats de la intervenció que girarà al voltant de l'alumne M., aquests professionals, un cop l'alumne M. faci la conducta que li volem ensenyar, també s'encarregaran d'incitar a la resta de l'aula per a proporcionar paraules d'aprovació, atenció física, elogis... També oferiran a l'alumne M. reforçadors bescanviables.

La mestra de l'assignatura de competències socials.

Dins del pla d'intervenció s'inclou el treball, a nivell de grup-classe, d'un seguit d'activitats per ensenyar diferents habilitats d'interacció social. En aquest sentit, la mestra de competències socials està implicada en aquest projecte donat que les cinc activitats que impartiré a l'assignatura de competències socials van ser definides i consensuades conjuntament. A més, totes dues compartirem un temps i un espai a l'hora d'impartir l'assignatura.

La vetlladora.

És la persona que acompanya constantment a l'alumne M., i s'encarregarà d'oferir aprovació i reforç (ja sigui gestual, verbal...) quan acabi la tasca de manera correcta.

La psicòloga.

Al començament del projecte, va coordinar a tots els agents implicats per tal d'iniciar el pla de treball.

Els pares

Els pares no intervenen directament en el procés, però estan implicats a nivell ²informatiu, ja que són ells els que han de donar el seu consentiment. En aquest sentit, aquest projecte no va més enllà del que és o representa l'àmbit escolar.

El personal administratiu.

Una de les tasques encomanades a l'alumne M. implica al personal administratiu. Prèviament instruïda, l'administrativa s'encarregarà de rebre a l'alumne M. i quan acabi de fer la rutina, li oferirà reforç gestual i verbal en cas que hagi fet bé la tasca encomanada.

L'alumna en pràctiques.

Com a precursora del pla de treball proposat, desenvolupo la meva intervenció a l'àmbit educatiu en continua connexió amb els alumnes i els agents educatius que intervenen directa o indirectament en el desenvolupament del projecte.

5.5. Metodologia i procediments

Les concepcions teòriques que fonamenten i justifiquen la meva intervenció són, per una banda, **la metodologia cognitivoconductual** donat que les diverses tècniques que s'empren han tingut un considerable impacte en la millora de la qualitat de vida de les persones discapacitades tant física com mentalment, ja que estan adreçades a adquirir aquelles conductes socialment efectives que l'alumne no té en el seu repertori adaptatiu i, també, a modificar les conductes de relació interpersonal que posseeix però que aquestes són inadequades i, d'altra banda, seguiré els **principis constructivistes**, ja que considero la gran rellevància que, a l'àmbit educatiu, té implicar activament l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Per tant, crearé les condicions que promoguin aquest aprenentatge autoregulat, permetent que l'alumne millori les seves estratègies davant determinades situacions significatives i funcionals i que tindran lloc en entorns naturals potenciant a la vegada que l'alumne pugui augmentar la seva confiança en la seva pròpia capacitat.

² Codi Deontològic del Psicòleg: "**art. 25:** Al hacerse cargo de una intervención [...] en caso de menores de edad o legalmente incapacitados, se hará saber a sus padres o tutores; **art. 34:**...la participación en cualquier investigación deberá ser autorizada explícitamente [...] por sus padres o tutores en el caso de menores..."

Així doncs, en base a aquests fonaments teòrics, els procediments que empraré a l'hora d'ajudar i acompanyar a l'alumne M. i a tots els alumnes en general seran els següents:

Aprentatge per observació o modelatge.

El procediment de modelatge es basa en el mecanisme d'aprenentatge per observació o aprenentatge vicari i consisteix en exposar a l'alumne-objectiu a un o diversos models (que en aquest cas serà un company de l'aula) que exhibeixen les conductes que han d'aprendre. És la presentació d'exemples de la correcta aplicació de l'habilitat. S'espera que l'alumne-objectiu adquireixi la resposta adequada a través de l'observació dels comportaments socials competents dels altres.

Companys aliats.

Aquesta tècnica consisteix en la utilització dels companys de l'aula com a agents d'ensenyament de les conductes de relació interpersonal que es volen implementar. S'utilitza aquest procediment metodològic perquè els iguals són element molt important en els processos d'ensenyament aprenentatge. En aquest cas els iguals tenen dues funcions: a més de ser ells mateixos, subjectes de l'ensenyament, tenen un paper molt rellevant i participen com a agents de l'ensenyament (com a models, com a dispensadors de reforçadors...) dels seus companys.

La instrucció verbal.

La instrucció verbal implica l'ús del llenguatge parlat per a descriure, explicar, incitar, definir, preguntar...A través del diàleg, el pacte, la posada en comú...la instrucció verbal inclou descripcions, exemples, peticions, preguntes i incitacions sobre la conducta que volem ensenyar, especialment amb el propòsit que els alumnes s'involucrin activament en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que aquests aportin exemples concrets i específics de la seva vida i que descobreixin pels mateixos la importància, rellevància i aplicació de l'habilitat. Tot i que parlem d'instrucció, sense perdre de vista les idees constructivistes, això no ha de suposar que els adults hagin de dir als nens o nenes allò que han de fer i que ells ho rebin passivament, ben al contrari el que han de fer es estimular-los de manera que vagin descobrint o experimentant a través del diàleg. A més, la instrucció verbal va molt lligada als procediments de modelatge de forma que, en la aplicació pràctica, aquestes tècniques es barregen.

Role-Playing.

És la pràctica que es fa en situacions simulades. El procediment bàsic consisteix en que, en una situació simulada i artificial en què l'habilitat-objectiu s'ha de posar en joc, el nen adopta un paper actiu i assaja la conducta desitjada imitant les conductes prèviament observades en els models. Durant la realització de la dramatització, els nens i nenes poden prendre tres formes d'actuació fonamentals: a) actor o actors (assagen o practiquen la conducta-objectiu, l'habilitat que s'està aprenent); b) coactor o coactors (ajuden i interactuen amb l'actor principal) i c) observador/es (observen el desenvolupament de l'actuació dels seus iguals).

Reforçament.

Aquesta tècnica consisteix a dir o fer alguna cosa agradable a l'alumne després que aquests actuï correctament; els mestres, el personal de la comunitat educativa o els companys de l'aula comuniquen a l'alumne que aproven allò que ha fet. Els principals tipus de reforçament que utilitzarem seran **reforçadors socials** tals com l'atenció física, paraules d'aprovació, elogis, atenció verbal...; **reforçadors bescanviables**, en aquests cas utilitzarem fitxes i les canviarem per altres reforçadors (p.e. una activitat gratificant que prèviament l'alumne M. va escollir); **reforçadors materials**, són reforçadors que poden resultar immediatament útils per al subjecte perquè han adquirit propietats reforçants, com per exemple "el racó d'en M." on cada dia, si fa bé la tasca, la reforça amb una fitxa. En aquest sentit, veiem com no és necessari que el subjecte canviï els punts o fitxes per a rebre el reforçador material, sinó que es donen directament com a conseqüència de la resposta; **Activitats**, una activitat que resulta agradable per la persona pot resultar reforçant. En aquests cas quan l'alumne M. hagi aconseguit 10 fitxes podrà gaudir durant una estona d'una de les activitats que més li agraden. En M. va escollir "anar a jugar a la sala de psicomotricitat".

Retroalimentació o feedback.

La tècnica del feedback consisteix en proporcionar a l'alumne M. retroalimentació de la seva conducta, això és, informació de com ha realitzat la pràctica, de com ha aplicat l'habilitat social que està aprenent. Immediatament després que l'alumne M. ha practicat la conducta que està aprenent, se li proveeix de retroalimentació sobre la seva actuació amb la intenció que conegui allò que ha fet correctament, allò que necessita millorar i allò que hauria de modificar. Aquesta informació se sol acompanyar de noves pistes, indicacions i suggerències per a les següents execucions o amb un nou modelatge de com podria ser perfeccionada la resposta. De la mateixa manera, aquesta tècnica també la utilitzarem per a les activitats que treballarem en grup a l'assignatura de Competències socials.

Entrenament en solució de problemes.

Sense perdre de vista la perspectiva constructivista, hem de tenir en compte que és el nen/a, i no l'adult, el que ha de solucionar els conflictes; el docent li ensenya "com" pensar (no "que" fer) en les situacions problemàtiques, li ajuda, li orienta i guia que a que l'alumne resolgui el/s problema/s. En aquest sentit, sobretot per a les activitats que farem a l'assignatura de competències socials, adoptaré una estratègia de diàleg constant de forma que estimuli i propicii que l'alumne, per si mateix, solucioni els problemes en que no diré als alumnes allò que ha de fer o no ha de fer ni tampoc oferiré la solució ja donada. Amb la meua guia, intentaré que l'alumnat resolgui la situació.

Finalment, el fet de posar en marxa aquest projecte en un entorn natural, com és l'àmbit escolar, i el fet d'observar la realitat des de dins i sent un membre més dins el grup, fa que prengui un paper **d'observadora participant**, procediment molt lligat a la **metodologia qualitativa** que m'ajudarà a recollir diàriament dades no estructurades i que prendran la forma de descripcions i valoracions de les meves intervencions (aquestes valoracions quedaran recollides al full de registre). Altrament, i més proper a la **metodologia quantitativa** farà servir el mateix full de registre on, a través d'un sistema de classificació tancat, les dades al llarg del seguiment m'aportaran uns valors numèrics que m'ajudaran a objectivar i a valorar els resultats observats durant aquest temps.

5.6. Descripció de les tasques i activitats.

Consideracions prèvies

Les tasques i activitats en que els alumnes en general i, en concret l'alumne M. han participat les he dissenyat des d'una òptica inclusiva i tenint el compte els fonaments constructivistes, ja que considero la gran rellevància que, a l'àmbit educatiu, té **implicar activament l'alumne** en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i construir entre tots un **ambient inclusiu i integrador**. Per tant, a través d'aquesta realitat he intentat crear condicions que promoguin un **apropament en tots dos sentits**, compartint d'aquesta manera experiències mútues i promovent un aprenentatge autoregulat que ha potenciat que els alumnes puguin millorar les seves estratègies davant determinades situacions significatives i funcionals i que aquestes han tingut lloc en entorns naturals potenciant a la vegada la confiança en la seva pròpia capacitat. A més, per a que tots els alumnes i, en concret, l'alumne M. aprenguin de manera activa i directa habilitats d'interacció social ha sigut necessari una planificació; un horari; una intervenció directa, deliberada i sistemàtica; i l'ús d'unes estratègies o procediments cognitivo conductuals que ajudin a que els alumnes adquireixin conductes socialment efectives fomentant així la conducta adaptativa i prosocial dels alumnes.

Les tasques i activitats.

Aquest caràcter previsor i planificador de la meua intervenció es va materialitzar en l'elaboració d'un seguit de fitxes on es defineix i es descriuen de manera detallada **cada tasca i activitat** que els alumnes en general i l'alumne M. participaran ([ANNEX2](#)).

Com es pot veure a la taula 2, l'alumne M. realitzarà quatre tasques **a nivell individual**: tres tasques que estan estructurades per a que pugui posar en pràctica les habilitats bàsiques d'interacció social; i una altra tasca que està estructurada sense interacció, ja que aquesta posarà en pràctica habilitats bàsiques d'autocura. Paral·lelament, **a nivell grup-classe**, intervindrà amb el seu grup a través de cinc activitats pensades i dissenyades per a que

l'alumnat sigui l'autèntic protagonista i, per tant, esdevinguin part activa del procés d'ensenyament aprenentatge i finalment, per ampliar el camp de relacions de l'alumne M. vaig estructurar l'**hora del pati**, amb la intenció d'implicar els alumnes i potenciar així les relacions socials i, en definitiva, la integració i la inclusió de l'alumne amb NEE.

Taula 2

Activitats proposades per a l'alumne M. i per a la resta d'alumnes de tercer de primària, grup B.

TIPUS DE TREBALL	DINÀMICA	TASQUES I ACTIVITATS
Individual	Amb interacció	-Escriure el dia i la data i observar el temps (fitxa 1). -Regar/cuidar les plantes (fitxa 2). -Fer de secretari (fitxa 3).
Individual	Sense interacció	-Aprendre a adquirir habilitats d'autocura (saber-se vestir), (fitxa 4).
Grup-classe	Amb interacció	-Aprendre a fer presentacions. (fitxa 5) -Aprendre a ser amable (fitxa 6) -Aprendre a demanar/fer favors (fitxa 7). -Aprendre a iniciar-se a les relacions socials (fitxa 8). -Aprendre a reforçar els altres (fitxa 9).
Grup-classe	Amb interacció	-“Tots podem ajudar” (fitxa 10).

NOTA: com es pot observar s'ofereix un pes important a la dinàmica interaccional.

5.7. Temporalització

La part pràctica va començar el 19 de març i va acabar el 10 maig i es va realitzar en un total de 15 dies. Per a poder-la desenvolupar destinaré unes 40 hores, temps que distribuiré, tal i com es pot observar a la taula 3 de la manera següent:

Taula 3

Distribució horària de les tasques

DISTRIBUCIÓ HORÀRIA DE LES TASQUES	
15 hores	Intervenció amb l'alumne M.
5 hores	Intervenció amb el grup-classe, a l'assignatura de competències socials.
5 hores	Intervenció amb el grup-classe a l'hora del pati.
15 hores	Treball de valoració de la informació recollida durant la intervenció
40 hores	

NOTA: aquest temps pren un valor aproximat.

A més, com que l'alumne M. fa l'escolarització compartida amb una escola d'educació especial, la meua assistència a l'escola ordinària esdevindrà tres cops a la setmana coincidint amb ell, és a dir, els dilluns, dimecres i dijous. Així doncs, com podem veure a la taula 4 l'horari marcat per les activitats i tasques proposades, s'han distribuït respectant el calendari escolar de l'alumne M.

Taula 4
Horari de les tasques i activitats.

	DILLUNS	DIMECRES	DIJOUS
09:15	Escriure el dia i la data i observar el temps	Escriure el dia i la data i observar el temps	Escriure el dia i la data i observar el temps
09:55	Fer de secretari	*Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)	Fer de secretari
10:50-11:20	Hora del pati "Tots podem ajudar"		Hora del pati "Tots podem ajudar"
11:20	Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)	Regar/cuidar les plantes	Regar/cuidar les plantes
11:20-12:10			Assignatura de Competències socials
12:10		Fer de secretari	
15:15	Regar/cuidar les plantes		

NOTA: *Els dimecres no fan hora de pati perquè aquest temps l'aprofiten per venir de la piscina.

5.8. Avaluació i seguiment dels resultats

Les diferents tasques i activitats proposades en aquest projecte, es van dissenyar tenint en compte l'actual concepció del retard mental, que fonamentada en un enfocament multidimensional i inclusiu, vaig intentar relacionar les necessitats individuals que presentava l'alumne M. amb els suports i ajudes adequades que necessitaria a l'hora d'afrontar amb èxit les tasques i activitats encomanades i, com alguns d'aquests ajuts s'anirien reduint o no, depenent de l'evolució manifestada per l'alumne.

Per avaluar l'impacte de la intervenció vaig fer servir com a instrument un **full de registre (ANNEX3)** el qual em va permetre incloure informació a través de dues estratègies de recollida de dades: la primera, que s'aproxima a la metodologia qualitativa i que la informació queda recollida en forma d'explicacions i descripcions (apartat "valoració"), i la segona estratègia, la qual s'aproxima a una metodologia quantitativa i que em permetrà una recollida sistemàtica de dades, les quals em serviran per a objectivar i oferir un valor numèric a les meves observacions.

Les tasques i activitats es van desenvolupar del 19 de març al 10 de maig, en un període de 15 dies. A la taula 5 es pot veure el número total de tasques i activitats que es van impartir al llarg d'aquest període:

Taula 5
Nombre total de tasques i activitats

QUANTITAT DE TASQUES I ACTIVITATS	
Escriure el dia i la data i observar el temps	15
Regar/cuidar les plantes	15
Fer de secretari	14
Habilitats d'autocura	10
Assignatura de competències socials	5
"Tots podem ajudar"	9
Total	68

NOTA: quantitat de tasques i activitats que es van fer al llarg de 15 dies.

Durant el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquestes tasques i activitats, vaig pensar que la millor manera de fer-ho era a través de l'oferiment d'un ampli ventall d'ajudes i de suports, i assegurar-ne un ús flexible, afavorint així que l'alumne M. les pogués rebre adaptades a les seves particularitats. A la taula 6 observem els suports i/o ajuts que es van fer servir. Ara bé, atenent que aquest projecte s'emmarca dins una visió inclusiva, adaptaré l'ensenyament de les habilitats adaptatives tenint en compte les necessitats educatives de l'alumne M, per tant a priori, vaig elaborar un **full de seguiment (ANNEX4)** on el període de la intervenció el vaig dividir en tres etapes i en cada etapa valoraria l'adequació d'aquests ajuts, però que tal i com explicaré més endavant, allò que realment va determinar l'ajustament d'aquests suports, va ser observar l'evolució que l'alumne M, experimentava a mesura que anaven passant els dies.

Taula 6
Suport i/o ajuts utilitzats

SUPORTS I/O AJUTS
Company-aliat
Instrucció verbal
Modelatge
Reforçament
Retroalimentació
Solució de problemes
Role-Playing
Targetes
Guies d'orientació

NOTA: relació de les ajudes i/o suports que es van fer servir durant les tasques i activitats proposades.

Aquestes activitats i tasques no només es van crear i dissenyar amb el propòsit d'introduir a l'estudiant a dins d'activitats educatives, socials i recreatives amb els seus iguals, sinó també el dret dels alumnes sense una disminució i també a determinats membres de la comunitat educativa a compartir la seva educació, a aprendre d'altres sensibilitats, d'altres maneres d'interactuar i de viure; perquè en definitiva els uns i els altres formen part de la mateixa societat. De fet, els companys de l'aula, el tutor, diversos docents, personal administratiu, van representar el millor recurs a l'hora d'oferir el reforç (sempre positiu) a l'alumne. Vam fer servir en multitud de vegades reforçadors socials que per la seves característiques i diversitats representa una tasca complicada per poder-la quantificar. No obstant això, a la taula 7 s'exposa el ventall de reforçadors que aquests agents i jo mateixa vam fer servir durant les intervencions.

Taula 7
Exemples de reforçadors

VERBAL	GESTUAL	CONTACTE FÍSIC
-Bé!!!	-Somriure	-Palmades a l'esquena
-Molt bé	-Clucar l'ullet.	-Agafar-li de la mà.
-So d'admiracions.	-Inclinar el cap en senyar d'aprovació.	-Acariciar-li el cap.
-Fantàstic!!!	-Aplaudir.	-Tocar-li
-Bona feina...	-Mirar amb interès	-Abraçar-li
-Estic molt contenta	-Riure	-Agafar-li del braç.
-Excel·lent	-Parlar-li a la seva alçada.	-Sentar-se al seu costat
-Vinga, que tu pots!!!		...

NOTA: variabilitat dels reforçadors socials que es van fer servir durant les tasques i activitats.

Tanmateix, també vam fer ús de fitxes que com a reforçadors positius van ajudar de manera rellevant a la consecució dels objectius. L'oferiment de fitxes es dispensaven sota un programa: al primer període d'ensenyament les fitxes s'oferien de manera immediata, és a dir, mentre l'alumne anava executant la tasca; al segon període l'oferiment es feia de manera intermitent i fix (vaig establir una quantitat de fitxes per a cada tasca); al tercer període es feia de manera intermitent i variable (en aquest període a vegades obtenia fitxa, però a vegades no). A la taula 8 podem observar la quantitat de fitxes que aquestes persones, al llarg d'aquest període i pels diferents períodes, han dispensat a l'alumne M.

Taula 8

Fitxes que els agents implicats han dispensat a l'alumne M.

FITXES BESCANVIABLES QUE S'HAN DISPENSAT A L'ALUMNE M.			
Agents implicats	1r període (19 al 26 març) Immediatessa	2n període (11 al 26 abril) Intermitent, fix	3r període (2 al 10 de maig) Intermitent, variable
Docents	5	6	2
Companys-aliat	16	24	5
Vetlladora			
Alumna pràctiques	21	4	
	42	34	7
Total	83		

NOTA: la dispensació de fitxes també va estar subjecta a l'adequació i segons el grau d'evolució de l'alumne M.

A més, aquests reforçadors els vam fer servir com a "reforçadors bescanviables", és a dir, cada cop que aquest alumne executava bé les tasques o activitats encomanades se li dispensava les fitxes i quan aconseguia 10 fitxes podia gaudir amb l'activitat reforçant que ell prèviament havia escollit i que era "anar a la sala de psicomotricitat a jugar". A la taula 9 podem veure la quantitat de vegades que ha pogut gaudir de la seva activitat reforçant.

Taula 9

Ocasions que ha gaudit de l'activitat reforçadora.

	JUGAR A LA SALA DE PSICOMOTRICITAT
1r període (19 al 26 de març)	4 vegades
2n període (11 al 26 d'abril)	3 vegades
3r període (2 al 10 de maig)	1 vegada

NOTA: a mesura que adquireix l'habilitat que està aprenent, no se li dispensa tantes fitxes i, per tant, observem que tampoc gaudeix tantes vegades d'aquesta d'activitat.

En suma, durant el desenvolupament de les tasques i activitats, no només hem fet servir diferents reforçadors, sinó que també ens hem ajudat de procediments, tècniques o recursos que tot plegat ha ajudat al procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i, en concret, de l'alumne M per a l'adquisició en habilitats adaptatives. Tot seguit, exposo a través dels períodes prèviament definits, quins ajuts i/o recursos s'han emprat per cada activitat i tasca i com els resultats determinen que les ajudes es van mantenir o, fins i tot, algunes d'elles es van retirar, en funció de l'evolució que va experimentar l'alumne M. donant resposta des d'una visió inclusiva, a les diverses formes de suport que uns i altres podem aportar a la comunitat educativa.

Primer període, del 19 al 26 de març

De bon començament calia oferir a l'alumne un entorn òptim i saludable, és a dir, un entorn ric en estímuls que, tot plegat, li ajudes a executar amb una mínima garantia d'èxit les tasques i activitats proposades. El punt de partida va ser conèixer els seus coneixements previs i, a partir d'aquí, adequar els recursos que disposàvem a les seves necessitats. A la taula 10 es veu com, a través dels agents implicats es va fer ús de diferents suports a l'hora d'intervenir amb l'alumne M. Com es pot observar "les instruccions verbals" estan quantificades en forma de "X", ja que per les seves característiques es feia complicat el seu recompte total de les vegades que es va fer servir durant les intervencions. Tot i així, cada "X" prendrà el valor d'1 en el seu valor total (la tècnica de retroalimentació no es comptabilitza de manera independent, ja que aquest component és complementari a la instrucció verbal i al reforçament i, per tant, pràcticament indiferenciable).

Taula 10

Tècniques, suport i/o ajuts que es van fer servir a la part inicial de la intervenció a les diferents tasques i activitats.

	Nombre d'activitats		Tècniques, suports i/o ajuts.							
			Company- aliat	Instruccions verbals	Modelatge	Fitxes bescanviables	Solució de problemes	Role-Playing	Targetes	Guias d'orientació
Activitats i tasques	4	Escriure el dia i la data i observar el temps	8	X	4	16				4
	4	Regar/cuidar les plantes	8	X	4	12				4
	3	Fer de secretari	3	X	3	6				3
	3	Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)		X	1	6			3	
	2	"Tots podem ajudar"	9	X		1				
	1	Assignatura de competències socials	2	X	1	1	1	1		
	17	TOTAL	30	6	13	42	1	1	3	11

NOTA: primer període (del 19 al 26 de març).

Segon període, del 11 al 26 d'Abril

En aquests moments ens trobem en un període en què ja comencem a valorar l'adequació dels ajuts segons l'evolució de l'alumne M. i ens plantegem la necessitat o no de continuar amb algun d'ells. Observem com en determinades tasques l'alumne M. comença a ser més autònom, executant amb èxit determinades tasques i que, per tant, no és necessari la mateixa carrega de suports que en el període anterior. Tanmateix, vam decidir que l'ofertament de fitxes bescanviables, si en el període anterior l'ofertament es caracteritzava per la seva immediatesa, en aquest període s'oferiria de manera intermitent i fix, amb la qual cosa la quantitat de fitxes es va veure significativament reduïda. Les instruccions verbals tot i que es van mantenir en totes les intervencions, aquestes no van ser tant explícites com a l'etapa anterior i em limitava o oferir-li pistes més intuïtives i no tan explícites. D'altres suports, com ara les targetes o bé les guies d'orientació es van retirar. Tanmateix, cal dir que tot i que no estava previst, l'ajuda del modelatge es va retirar el dia 25 d'abril per a les tasques individuals, donat el gir sobtat (i a la vegada molt gratificant) que vam observar a l'alumne M. A la taula 11 s'observa amb claredat els recursos que es van mantenir, reduir i, fins i tot retirar, al llarg d'aquest període.

Taula 11

Tècniques, suport i/o ajuts que es van fer servir a la segona part de la intervenció a les diferents tasques i activitats.

	Nombre d'activitats		Tècniques, suports i/o ajuts.							
			Company- aliat	Instruccions verbals	Modelatge	Fitxes bescanviables	Solució de problemes	Role-Playing	Targetes	Guies d'orientació
Activitats i tasques	6	Escriure el dia i la data i observar el temps	10	X	4	12				
	6	Regar/cuidar les plantes	10	X	4	12				
	6	Fer de secretari	4	X	4	6				
	4	Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)		X		4				
	4	"Tots podem ajudar"	27	X						
	2	Assignatura de competències socials	4	X	2		2	2		
	28	TOTAL	55	6	14	34	2	2		

NOTA: segon període (del 11 al 26 d'abril).

Tercer període, del 2 al 10 de maig

Per aquest període i, tenint en consideració la seva evolució, és a dir, el grau cada cop més alt que en autonomia manifesta l'alumne M. a l'hora d'executar les tasques individuals, continuarem amb allò que ens vam marcar des del dia 25 d'abril: per a les tasques: continuem sense l'ajuda del modelatge i en alguns moments retirem les instruccions verbals. Per a l'activitat en grup (assignatura de competències socials) mantenim les mateixes ajudes. Les fitxes bescanviables les dispensarem sota el programa "intermitent-variable" amb la qual cosa s'espera obtenir la mateixa garantia d'èxit, però amb menys fitxes. A la taula 12 podem observar l'adequació dels suports o ajuts durant aquest període.

Taula 12

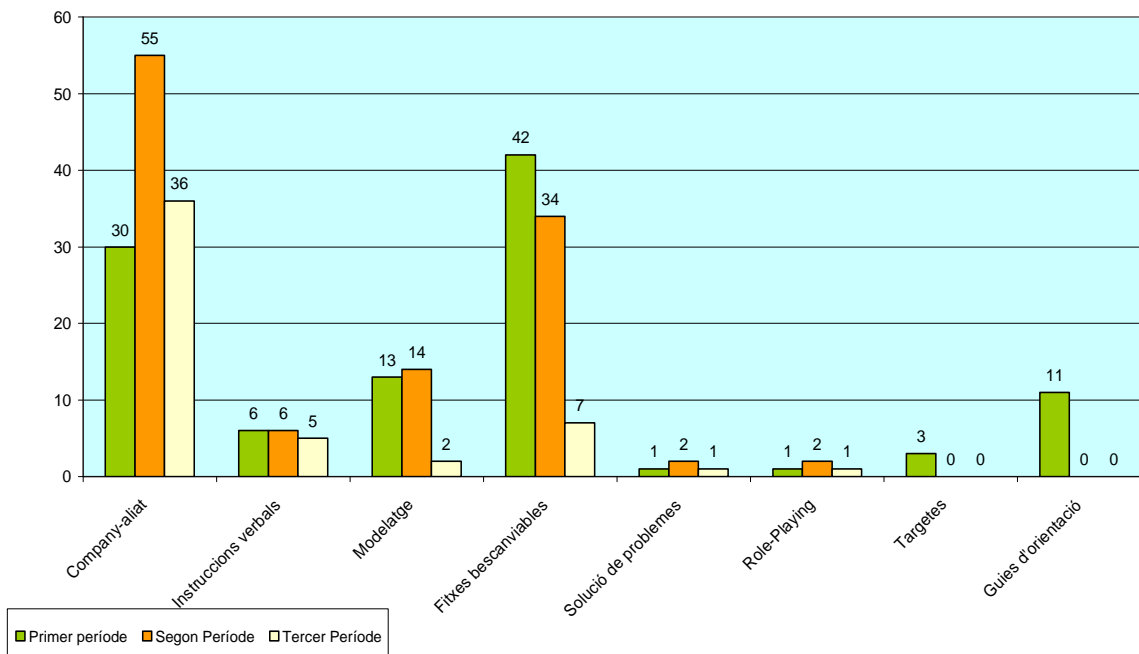
Tècniques, suport i/o ajuts que es van fer servir a la tercera part de la intervenció a les diferents tasques i activitats.

	Nombre d'activitats		Tècniques, suports i/o ajuts.							
			Company- aliat	Instruccions verbals	Modelatge	Fitxes bescanviables	Solució de problemes	Role-Playing	Targetes	Guies d'orientació
Activitats i tasques	5	Escriure el dia i la data i observar el temps	5			2				
	5	Regar/cuidar les plantes	5	X		3				
	5	Fer de secretari		X		2				
	3	Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)		X						
	3	"Tots podem ajudar"	24	X						
	2	Assignatura de competències socials	2	X	2		1	1		
	23	TOTAL	36	5	2	7	1	1		

NOTA: tercer període (del 2 al 10 de maig).

Aquestes dades que acabem de descriure les mostrem seguidament al gràfic nr.1 per a evidenciar, d'una manera més visible, la flexibilitat dels ajuts durant els tres períodes en què s'ha desenvolupat la intervenció, veient doncs, com alguns d'ells gairebé s'han mantingut, d'altres han anat decreixent de manera significativa i, fins i tot, d'altres han quedat en desús

Quantitat d'ajuts i/o suports per períodes



Gràfic nr.1. Variabilitat quantitativa dels ajuts en cada un dels tres períodes

I per acabar, com he comentat anteriorment, a l'hora d'implementar les tasques i activitats vaig intentar relacionar les necessitats individuals que presentava l'alumne M, amb els suports i ajudes adequades que necessitaria a l'hora d'afrontar amb èxit les tasques. A priori, cabia la possibilitat que, sobretot al principi, l'alumne M., no executés correctament les habilitats que volíem treballar, o si més no, ens podríem trobar també en que l'alumne M., simplement no les volgués fer, però aquesta no ha sigut la realitat amb la que ens vam trobar. L'ús adequat, flexible, ajustat i intencional d'aquests ajuts ha afavorit que l'alumne M. hagi pogut aprendre de manera reeixida les tasques encomanades. A la taula 13 podem observar els resultats pel que fa a l'èxit assolit.

Taula 13
Respostes executades

Total d'activitats i tasques	RESPOSTES	
68	0	No hi ha resposta
	0	Resposta incorrecta
	48	Resposta correcta amb ajuda
	20	Resposta correcta sense ajuda

NOTA: relació de l'èxit assolit pel que fa al total de tasques i activitats.

6.CONCLUSIONS

Amb l'elaboració i implementació d'aquest projecte he sigut capaç de dissenyar un pla de treball i de dur-lo a terme amb la intenció de **crear i/o dissenyar tasques i/o activitats** (amb els suports i ajuts adequats) **que han potenciat i han fomentat les habilitats adaptatives** en general, prioritzant aquelles que guarden relació amb les habilitats d'interacció social, sense perdre de vista l'alumnat com a part rellevant i activa del procés d'ensenyament aprenentatge, mitjançant situacions significatives i funcionals i que a través de les quals han permès un nivell més gran d'interaccions socials en un entorn natural com és l'escola, ja sigui, a l'aula, al pati, a la secretaria...entorns que els han ajudat a fomentar quotes més altes d'autonomia personal i social, i que han afavorit a tots els alumnes i, en concret, a un l'alumne amb discapacitat intel·lectual ha adquirir un progrés en el seu desenvolupament personal i social i una millora en la seva qualitat de vida.

He considerat que per a posar en marxa el meu projecte **la millor font d'ajuda havia de ser la més natural**, és a dir, aquella ajuda que, a través de la creació d'una **xarxa funcional**, d'un treball en equip, l'alumne M. ha rebut dels seus companys d'aula com a companys aliats, del professorat i del personal del servei d'administració i és **l'aprenentatge en interacció** amb aquestes persones més capaces (veure taula 2, apartat 5.6. "descripció tasques i activitats") les que han permès, en el cas de l'alumne M., l'establiment de les funcions psicològiques superiors i, en conseqüència, les possibilitats d'avançar en el seu desenvolupament psicològic.

Tenint en compte que la concepció de retard mental ha variat en els darrers anys considerablement i que s'ha anat construint un nou paradigma que implica una manera diferent i més inclusiu d'entendre la discapacitat, la intervenció que he volgut implementar a través d'aquest projecte no ha estat fonamentada en el dèficit de l'alumne M, sinó en **la plena confiança del seu desenvolupament a partir de les seves condicions particulars** i demostrant en tot moment una total **confiança en les seves possibilitats de canvi**.

Tanmateix, **construint un entorn ric en estímuls** (veure il·lustració 2, apartat "3.3.1.Descripció del lloc i la distribució de l'espai on desenvoluparé la meva tasca"; i taula 6, apartat 5.8. "avaluació i seguiment dels resultats"), vaig crear un espai on es pogués prestar suport i ajuda d'una manera natural, on tots els agents implicats han tingut l'oportunitat de participació i aprenentatge a través, per exemple, de diversos procediments com ara el **feedback positiu i els reforços** (veure taula 7, 8 i 9, apartat 5.8. "avaluació i seguiment dels resultats"), com a components constants en la intervenció i que a través dels quals potenciàvem que gradualment l'alumne M. anés adquirint dosis d'autoestima, motivació i confiança i que va revestir en l'ampliació i millora dels nivells d'autonomia i de competència personal i social; **La tècnica del role-playing i, sobretot, a través de la tècnica del modelatge** es va veure facilitada la imitació activa per part de l'alumne M., totes dues tècniques van permetre, tal i com es pot observar al gràfic nr.1 (veure apartat 5.8. "avaluació i seguiment dels resultats"), que els patrons conductuals s'adquirien de manera ràpida, ja que a mesura que anava assimilant l'habilitat aquesta tècnica es va anar retirant conforme a la seva evolució. Al mateix temps, també podem observar en aquest gràfic com, de manera significativa, a mesura que anava adquirint l'habilitat també, se li anava reduint la dispensació de les fitxes bescanviables. A més, a través d'aquests procediments ràpidament vam aconseguir potenciar una major interacció cara-cara entre els iguals, una major quantitat de comunicació recíproca i menors dificultats per a comunicar-se i facilitar conductes d'acceptació, interès i amistat mútua; **les instruccions verbals**, a través del diàleg, la conversa... ens ajudaven a identificar els objectius d'aprenentatge possibles i a situar-nos en la zona de desenvolupament pròxim de l'alumne i deduir, llavors, aquelles tasques que podia fer sol o bé aquelles que necessitava l'ajuda d'algú (mestre o company) més expert, tot plegat per aconseguir un ensenyament directe, intencional i sistemàtic de les habilitats que havien d'adquirir, amb el propòsit que els alumnes s'involucressin activament i descobrissin per si mateixos la importància i rellevància de l'habilitat.

Sigui com sigui, hem de partir del convenciment que **tots els alumnes han d'estar i han de pertànyer a la comunitat educativa** i que, per tant, des d'un punt de vista inclusiu suposa assumir i aplicar la noció de "rebuig zero" incidint en la importància **d'oferir a tots els alumnes**

un ensenyament adaptat i flexible a través dels suports necessaris per a fomentar la seva integració i inclusió, els resultats descrits testimonien la importància que he atorgat als suports i/o ajuts (veure apartat 5.8. "avaluació i seguiment dels resultats"), ja que la seva bondat i tenint en compte la seva adaptació i adequació, atorguen possibilitats de creixement, oportunitat i autonomia als alumnes si, a priori, com ha sigut en el cas de l'alumne M. **tenim en compte el seu punt de partida** i relacionem les seves necessitats individuals amb els nivells de suport adequat i també amb **les característiques del seu entorn més pròxim**, ja que l'ésser humà no només ha d'acomodar-se al medi, sinó que també és capaç d'una utilització de l'ambient circumdant (Leland, 1977) i de la modificació del mateix (Stenberg, 1985). Aquesta utilització de l'ambient li ha permès mantenir un control sobre si mateix i, així, augmentar el confort que aquest li deparat, per tant, la creació d'un ambient òptim on ha existit una relació positiva entre els adults i els seus iguals, ha facilitat un desenvolupament estable i saludable i, en cap cas, ha impedit el desenvolupament de l'alumne M. i la seva satisfacció.

És per això, que la **relació emocional positiva i l'existència d'uns criteris educatius** que estimulin l'aprenentatge tindran sempre conseqüències positives per a un desenvolupament psicològic harmònic. Proporcionar a les persones amb discapacitat intel·lectual **oportunitats per a estimular el seu desenvolupament i creixement personal ha de ser un dels objectius prioritaris** que el centre educatiu, com a escola inclusiva, s'ha de plantejar. És per això, que les activitats i tasques les vaig dissenyar amb unes condicions d'aprenentatge especialment adaptades per a que l'alumne M. pogués ser educat de manera adequada i eficaç. **Situacions funcionals i significatives nodrides per les relacions socials** en que l'alumne M. **va aprendre a través de la interacció, l'observació i ajuda** que li van oferir els seus iguals i que, en conseqüència, va afavorir a la **creació de llaços d'amistat, afecte i pertinença**. Uns valors que es van establir en diversos entorns com ara el pati de l'escola, el vestuari, la secretaria, però sobretot a l'aula on l'alumne M. i els seus companys havien de conviure plegats, amb la qual cosa **l'aula es va convertir en un espai de vida**, en un espai de significats compartits on tots els alumnes i, en concret, l'alumne M. tal i com s'exposa a la taula 13 (veure apartat 5.8. "avaluació i seguiment dels resultats"), va aprendre i portar a terme aquestes tasques i activitats, a través d'un esforç que es va produir en una doble direcció i percebent, de manera gradual, que ocupava un lloc vàlid en la comunitat, que participava i que se sentia que formava part de la xarxa social en la qual s'inscriu. Tot plegat, sens dubte, va contribuir al seu desenvolupament personal, social i emocional i va ajudar que l'alumne M. adquirís de manera gradual dosis d'autoestima, sentit de vàlua i confiança en si mateix.

En definitiva, la implementació d'aquest projecte l'he emmarcat tenint en compte els preceptes i fonaments d'una educació inclusiva i les nocions d'un ensenyament adaptatiu a les necessitats dels alumnes en general i, en concret d'un alumne amb discapacitat intel·lectual, com ha sigut el cas de l'alumne M., però **cal dir que no és fàcil portar a terme amb èxit la integració i la inclusió escolar** i no ha sigut difícil constatar que la realitat d'aquest centre educatiu i, de retruc, de les seves aules, en concret la de tercer de primària (grup B), es troba encara lluny d'adoptar les condicions que afavoreixin una escola i unes aules més adaptatives i inclusives. Tot i que hem de ser conscients que constitueix un procés lent i complex, la comunitat educativa s'hauria de plantejar millores progressives i que a nivell de centre tingués en compte determinades condicions que la facin avançar cap a la inclusió, és a dir, l'existència d'un projecte educatiu global i compartit pels agents educatius que assumeixi la diversitat com a eix fonamental; un alt grau d'implicació i autoexigència professional; una actitud preventiva més que correctiva; un lideratge eficaç i acceptat; una planificació curosa, coordinada i flexible tant a nivell curricular com d'organització; un aprofitament sistemàtic dels recursos i de les diverses formes de recolzament; una profunda relació entre l'escola i el seu entorn i l'existència de suports externs, en forma de processos d'assessorament col·laboratiu. A nivell d'aula, la institució escolar hauria de tenir en compte que aquests espais s'han de plantejar com a entorns d'elaboració col·lectiva de coneixement, mitjançant la realització d'activitats autèntiques i rellevants; que han de constituir espais segurs, personals i afectius; que han de permetre i han de fomentar diverses formes de participació on s'organitzin contextos d'activitat simultanis i diversificats i on s'utilitzi de manera sistemàtica el treball cooperatiu i col·laboratiu entre iguals; on es promogui l'aprenentatge autònom i autoregulat; on s'utilitzi de manera sistemàtica la conversa educativa, l'ús intencional de la parla, a l'igual que també diferents recursos externs; i que incorporin i aprofitin les possibilitats que ofereix les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC).

7.PROSPECTIVA

En el món educatiu i en la societat en general no són del tot acceptat i compresos els moviments que reclamen una educació impregnada de plantejaments més equitatius. A vegades els plantejaments que sorgeixen de les pròpies autoritats educatives poden ser enteses per les escoles i les famílies com a exclusius.

Sens dubte, s'ha d'avançar molt per seguir progressant en la inclusió social. És per això que els centres educatius es troben davant el desafiament de capacitar-se per a promocionar i oferir recolzament a la participació i aprenentatge de tot l'alumnat, cada vegada més divers, en la línia de "*una escola per a tots*". Els alumnes que tenen discapacitats o determinades dificultats específiques per a aprendre no són una excepció. Son nens i joves que, si bé posseeixen unes característiques particulars, tenen les mateixes necessitats que els demés. Per a desenvolupar-se sans necessiten jugar, reunir-se amb els seus companys, formar part del grup, sentir-se estimats, valorats i acceptats amb les seves particularitats i dificultats.

Convivint en els centres educatius amb la diversitat sense exclusions, es desenvoluparan actituds i valors que afavoriran una societat plural i diversa, amb ciutadans competents, però al mateix temps col·laboradors i respectuosos amb les diferències. La majoria dels prejudicis que hi ha a prop dels alumnes que "són diferents" s'han creat per falta de coneixement sobre les seves possibilitats, degut a estereotips i idees preconcebudes que amb freqüència tenen poc a veure amb la realitat.

Afortunadament, en els darrers anys dels segle XX, des de diferents àmbits i contextos es van donar una sèrie de passos que van obrir noves perspectives respecte a la necessitat d'avançar cap a una "*escola per a tots*". Ens referim, per exemple, a projectes de formació de professorat promoguts per la UNESCO i preparats per professionals de diferents països, que s'han estès per diferents parts del món (UNESCO, 1995); en aquesta mateixa línia és també important conèixer l'informe encarregat per la pròpia UNESCO l'any 1996, conegut com *L'Informe Delors* (Delors, 1996) en què es reflexiona sobre l'educació del segle XXI i es plantegen els camins per avançar cap a la consecució de societats que puguin resoldre les importants situacions d'exclusió d'alguns components de la comunitat, avançant cap a l'aspiració de la inclusió de tots a la societat; citarem, també, la recent resolució aprovada per l'Assemblea General de l'ONU (13 de desembre de 2006) com a Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, en què el seu articulat convida als Estats a assegurar una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta.

Altrament, i a nivell estatal, d'allò que es va analitzar i discutir a la *Conferència Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. (UNESCO, 1994), va quedar posteriorment plasmat a la denominada Declaració de Salamanca la qual es va convertir en un referent important en el desenvolupament de l'educació dels alumnes amb necessitats especials i en la promoció d'una escola inclusiva, en el marc d'una "*educació per a tots*". Contribuir a que totes les persones, amb independència de les seves condicions particulars, puguin accedir a l'educació constitueix certament un objectiu tan complex com a ambiciós, però a hores d'ara, i passat més d'una dècada, es fa necessari un nou impuls, decidit i valent, una nova agenda, donat que en ocasions es perceptible un cert desinterès per part de la societat i qui sap si un cert debilitament (esgotament?) del discurs vers l'empenta que representa allò "individual" com a valor i l'exigència d'eficàcia (resultats) a l'àmbit escolar i que suposa sempre primar els alumnes més capaços.

Així doncs, si no volem deixar pel camí els valors, la filosofia, la cultura...i volem i desitgem la pervivència que ha d'embolcallar l'esperit inclusiu, la mirada s'hauria de dirigir cap a propostes que:

◆ En primer lloc, i davant la presència cada cop més gran de diversitat ètnica, cultural i religiosa a les aules degut a les corrents migratòries, han de tenir-se molt present que el futur de la nostra societat està en la valoració mútua i el respecte que es van forjant a l'escola. El camí cap a l'educació inclusiva no és principalment una qüestió tècnica ni metodològica. Es tracta fonamentalment d'uns *principis, d'uns valors, d'una filosofia* que va més enllà dels alumnes

amb NEE. La societat s'ha de convèncer que allò important és el canvi d'actituds, però aquest és un camí lent que només es copsarà incrementant l'espai i les oportunitats de convivència a la escola i a la comunitat.

◆ En segon lloc, sobre tot a l'àmbit educatiu ha de trobar-se, de forma gradual però sostinguda, el major grau possible de compromís amb aquests principis per part de les Administracions, el professorat i la societat en general, de tal manera que se superi la fractura que existeix entre el discurs (retòrica) i les pràctiques, ja que assistim molt sovint a propostes que difícilment es tradueixen en mesures que promoguin canvis reals als centres educatius.

◆ En tercer lloc, no és aconsellable xifrar com a condició "*sine qua non*" l'augment pressupostari. Sovint, el fet d'afirmar que només es pot avançar mitjançant noves despeses pressupostàries exerceix un efecte desmobilitzador a la pròpia societat, quan potser la solució pot estar en prioritzar la inversió de forma diferent o en aprofitar millor els recursos disponibles.

◆ En quart lloc, ni a nivell internacional ni en el nostre país i/o Comunitat Autònoma, no existeix un únic camí. Reduir les barreres a la participació i a l'aprenentatge de l'alumnat amb major risc d'exclusió, tant a l'àmbit educatiu com en la societat, comporta múltiples variables (de diferent índole) i, conseqüentment, entranya diverses solucions que han d'agafar cos a partir de la realitat de cada país. Com ens recorda Mel Ainscow, hem d'aprendre a enriquir-nos a partir dels coneixements de cadascun dels docents que formen els equips dels centres; és necessari aprendre de l'experiència dels altres i construint, llavors, l'alternativa adequada en cada cas.

◆ En cinquè lloc, ha d'atorgar-se un paper significatiu a la formació del professorat, tant al docent ordinari com a l'especialista, i en relació amb la formació inicial i l'actualització.

◆ En sisè lloc, és convenient prestar una major atenció al foment d'una major participació dels pares al centre educatiu i assajar noves formes de col·laboració entre ells i els professionals.

I és en aquest darrer punt, on si tingués l'oportunitat de refer aquest treball, implementaria una altra línia d'intervenció que anés adreçada a la **implicació dels pares** en què l'objectiu de **treball conjunt** amb ells fos la d'aconseguir un marc de relacions en què **els pares haguessin de col·laborar**, establint-se una **xarxa de recolzament i cooperació** a traves, per exemple, de tasques o activitats que requereixin un **nivell de participació més actiu o de major implicació** per part d'ells (o fins i tot del germans de l'alumne M.) i on, paral·lelament, també es treballassin algunes de les habilitats adaptatives on l'alumne M. expressa més dificultats. De fet, aquesta col·laboració, a l'àmbit familiar, hagués sigut del tot significativa per a l'èxit total dels objectius del projecte, donat que les habilitats adaptatives realment les tenim adquirides quan les podem generalitzar de manera efectiva a diferents entorns que així ho requereixin, és a dir, de la nostra vida personal i social i no només a l'àmbit escolar.

Per tant, si pogués tornar marxa enrere, per intentar **copsar una relació col·laborativa** amb els pares, seria fonamental tenir en compte que no serveix qualsevol forma de plantejar una reunió per a copsar els propòsits que anteriorment he assenyalat. L'acollida que les famílies puguin rebre és un aspecte important, doncs en moltes ocasions no es tracta tant del nombre de reunions, sinó de com s'organitzen, la cura amb que es desenvolupen i l'oportunitat que aquestes es converteixin en espais d'intercanvi personal en què les famílies se sentin realment acollides, escoltades i valorades. En aquesta línia, diversos aspectes són els que s'haurien de tenir en compte i que ens ajudarien a mantenir aquest vincle, és a dir, a la creació d'un *rapport positif*. Alguns autors, (Giné i Forn, 2007; Planas, 2007) han identificat aspectes relacionats amb la qualitat d'una relació col·laborativa amb les famílies, són les següents:

Comunicació

Compartir els objectius, els procediments, les estratègies... que s'han d'emprar. Aquesta informació es comunicarà de manera clara i comprensible per a la família. El llenguatge gestual també juga un paper important a l'hora de saber transmetre les nostres idees

Compromís

La família ha de percebre que estem implicats emocionalment. Que allò que estem fent és per a cercar el benestar del seu fill i de la família en general.

Tracte d'igualtat/escoltar-los de forma activa

Estar oberts a les seves opinions, ja que si col·laboren s'han de sentir que ells també poden participar en segons quins moments en la presa de decisions. La família ha de sentir-se escoltada, saber que els oferim un espai i un temps per a puguin expressar les seves idees, els seus pensaments, temors, expectatives...i en aquests moments el professional que escolta ha de ser sensible i receptiu.

Competència realista

És important establir objectius realistes en relació amb les possibilitats de l'alumne, confiança en la possibilitat de millora i també una informació i resposta adequada a les necessitats de la família.

Confiança

És fonamental mostrar-se confiant en les capacitats de la família i de l'alumne. També és important que els pares percebin que es respecta la confidencialitat per a que confiïn en nosaltres.

Respecte

És important mostrar respecte per la família, per les seves creences i la seva cultura. Els pares mereixen que els tractem amb dignitat i hem de mostrar-nos amables i respectuosos.

En definitiva, si tornés a refer el projecte tindria en compte els pares de l'alumne M, ja que considero que la participació de les famílies és una de les claus per avançar cap a la inclusió educativa en tant que se constitueix en un recurs significatiu per a un desenvolupament amb garanties vers aquest procés.

En suma, les experiències conegudes fins el moment ens ensenyen que el procés de convertir-se en una escola inclusiva no s'acaba mai, ja que és necessari anar fer front a les dificultats amb que l'escola es va trobant en el dia a dia. Per això, la idea és parlar d'escoles d'orientació inclusiva, subratllant així que les escoles se situen en un *procés*, en un *continuum* en què se transformen progressivament en escoles més inclusives i en les quals ofereix a tots els alumnes, sense distinció, oportunitats de ser membres de la comunitat educativa i d'oferir-los possibilitats d'adaptació i integració futura a la societat.

En un altre ordre de coses, a la qüestió sobre si m'agradaria exercir de psicòloga de l'educació he de dir que sens dubte reconduiria el meu futur professional i que m'entregaria de ple a una professió tan apassionant i motivadora com aquesta. Ara bé, puc entendre que el panorama actual no sigui gens afalagador i tal i com diu el nostre consultor Àlex Letosa "A Catalunya, encara tenim una metodologia tradicional de transmissió de coneixements, encara que amb tímids moviments de renovació pedagògica", però allò que tinc clar és que si algun dia treballa com a psicòloga de l'educació el primer que em plantejaré serà: *en aquesta escola on treballaré, compartiré el mateix llenguatge de pensament?*... La veritat és que tinc molt clar que no vull embarcar en un vaixell on la majoria de la seva tripulació miri un horitzó diferent al meu... Si a mi des de la UOC "m'han educat" d'una manera, ara em seria molt difícil no posar en pràctica tot allò que he après. Per a mi seria fantàstic embarcar en un vaixell en què la seva tripulació remés cap a una mateixa direcció. Una comunitat que amb el seu esforç i dedicació entén la comunicació i el seu treball com a "una zona màgica" que els aporta, entre d'altres coses, possibilitats de descobriment i desenvolupament i un pas ferm cap a l'escola inclusiva, es a dir, una escola per a tots.

8. VALORACIÓ CRÍTICA

El concepte “d’ajudar” s’ha convertit en l’eix vertebrador que, de manera constant, ha acompanyat, ha donat forma i vida a aquest projecte i amb tot, inspirat en tres preceptes que, sens dubte, en una escola contemporània sempre han de fluir o existir: la diversitat, la integració i la inclusivitat.

Si he pogut implementar aquest projecte ha sigut perquè he copsat i entenc que la diversitat és una de les virtuts del món on vivim i, per tant, m’ha ajudat a percebre-la com a font d’oportunitats i com a una manera de viure-la en positiu dins del context escolar. Copsar-la d’aquesta manera i, parlant llavors d’integració escolar, m’ha ajudat a fer vàlides les diferències per a renovar, construir i transformar, tot i que de manera transitòria, una cultura escolar i una pràctica organitzativa en la qual tots i cadascun dels seus alumnes, com a persones lliures i incomparables, han format part i per igual d’aquesta comunitat educativa i en la qual els he ofert la possibilitat que creixin com a persones actives, respectant les seves diferències i amb l’oportunitat, a través de les tasques i activitats plantejades, d’una experiència educativa amb la qual els he atorgat oportunitats d’aprenentatge obertes i flexibles que han permès que cada alumne, i en concret l’alumne M., actués segons les seves possibilitats i interessos.

Al proverbi Africà “*per a educar a un nen/a fa falta la tribu sencera*”, s’hauria d’incorporar un altre no menys necessari: “*per a educar bé a un nen/a fa falta una bona tribu*”. En aquest sentit i, des del paradigma d’inclusivitat, ha d’existir la idea i partir de la convicció que la institució escolar ha de generar una cultura en la seva dimensió organitzativa que enfonsi les seves arrels sobre una visió pluralista i integral, caracteritzada per un alt sentit ètic, de respecte i valoració a la diversitat, instaurant pràctiques i accions formatives i socialitzants que reconeixin i afavoreixin el desenvolupament biopsicosocial, intel·lectual i relacional. D’aquesta manera, la gestió escolar *en i per a* la diversitat s’operativitzarà a partir del principi d’autonomia, precepte que ofereix eines per a promoure la cultura de la diversitat a l’escola, és a dir, a una participació més democràtica. Si el centre escolar està en “comunió” amb els fonaments inclusius redundarà, llavors, a majors possibilitats d’apropament, participació i integració de les famílies, pares, mares i adults significatius d’alumnes amb necessitats educatives especials i d’una gestió eficaç.

Una gestió institucional de l’escola a partir de la inclusió i efectivitat escolar, suposa representacions socials assertives (a través d’un diàleg, valors i discursos compartits...) dels docents vers els alumnes i les seves famílies, una efectiva utilització dels recursos pedagògics i una tasca coordinada entre els docents a través d’un clima de col·laboració i convivència, que integri i reconeixi la importància de tots i cadascun dels seus membres a partir de les seves funcions específiques i del treball professional.

La diversitat no només ens enriqueix, sinó que també ens ensenya un dels principis de la democràcia: acceptar la diferència.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aguilera, A. *et al.* (2010). Intervencions cognitives. A Feixas, G. *et al.* *Tècniques d’intervenció i tractament psicològic*. Barcelona: Editorial UOC
- Bassedas, E. (2010). Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Barcelona: Editorial Graó
- Bassedas, E. *et al.* (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós
- Bender, M., Valletutti, P.J. (1983). Programas para la enseñanza del deficiente mental. Comunicación y socialización. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Código Deontológico. Recuperat el 24 de març de 2012 a: <http://www.cop.es/index.php?page=CodigoDeontologico>
- Educació inclusiva. Iguales en la diversidad. Módulo 10: Participación de la familia. Recuperat el 29 de maig de 2012 a: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_10/mo10_introduccion.htm

- Giné, C. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración i prospectiva desde Cataluña. A Echeita, G., i Verdugo, M. A. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.* (pp 48-55). Recuperat el 23 de maig de 2012 a: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21668/1/declaracion_salamanca_completo.pdf
- El documental. L'hora del pati. Recuperat el 03 de març de 2012 a: <http://www.tv3.cat/videos/3972070/Lhora-del-pati>
- Feixas, G., Miró, M.T. (1993). Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos. Barcelona: Ediciones Paidós
- Giné, C. et al. (2004). La intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament. El retard mental. Barcelona: Editorial UOC
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Coll (dir), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* (1a ed. pp. 82-85). Barcelona: Horsori
- Lacasa, P. (2004). Cultura i desenvolupament humà. A P. Lacasa, *Fonaments culturals i semiòtics del desenvolupament humà.* Barcelona: Fundació UOC
- Mañas, M.À. (2004). Intervenció psicopedagògica en greus dificultats del desenvolupament d'habilitats d'autonomia personal i social. En T. Mauri, C. Monereo, A. Badia. *La pràctica psicopedagògica en educació formal. Volum I.* (1a. ed., pp. 320-337). Barcelona: Editorial UOC
- Mendia, R. De una escuela inclusiva a una sociedad inclusiva. El papel de la administración local. Recuperat el 22 de maig de 2012 a: http://web.mac.com/rmendia/mendia/Conferencias_files/sociedad%20inclusiva.pdf
- Monjas, M.I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE, S.L.
- Ocampo, A. (2010). Hacia la reivindicación de la escuela inclusiva. Recuperat el 22 de maig de 2012 a: http://www.eduinnova.es/monografias2010/feb2010/reivindicacion_escuela.pdf
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir. En C. Coll et al. *El constructivismo en el aula.*(18a.ed., pp.118-121). Barcelona: Editorial Graó
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir; una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Coll (dir), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* (1a ed. pp. 53-62). Barcelona: Horsori
- Ortiz, Mª del C. (2005). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M.Á. Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4a.ed. pp. 50-60). Madrid: Siglo XXI
- Rubio, V.J. (2005). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental. Competencia personal i competencia interpersonal. En M.Á. Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4a.ed. pp. 683-699). Madrid: Siglo XXI
- Serrano, I. (2005). Modificación de conducta y discapacidad. En M.Á. Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4a.ed. pp. 1148-1190). Madrid: Siglo XXI
- Thomas, P.(2008). Quines maneres! Parlem de la bona educació. Barcelona: Editorial Joventut
- Verdugo, M.Á. (2005). Las personas con retraso mental. En M.Á. Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4a.ed. pp. 515-550). Madrid: Siglo XXI
- Verdugo, M.Á. (2005). Evaluación y tratamiento en el retraso mental. En M.Á. Verdugo (dir), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (4a.ed. pp. 608-610). Madrid: Siglo XXI

10.ANNEXOS

ANNEX 1

1) Fitxa de consulta: calendari. Estarà penjat "al racó d'en M."

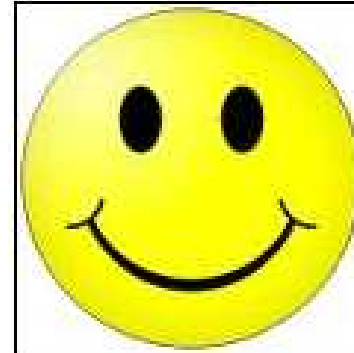
TOTS PODEM AJUDAR !!!

DIA	ALUMNES	JUGARÉ AMB EL M. A...
19 de març	E. M. J. P. M.	Gatets
22 de març	C. G. A. A. M. E.	Futbol
26 de març	L. P. M. M. X.	Pilla-Pilla
12 d'abril	A.	Al tomàquet
16 d'abril	J.	Escondite
23 d'abril	P.	Basquet
26 d'abril	J.	Policies i lladres
3 de maig	S.	La bomba
7 de maig	I. A. À. A.	Pica-paret
10 de maig	S.	Pares i mares

Allò que més m'agrada és...

**JUGAR A LA SALA DE
GIMNÀSTICA!!!**

FITXES → **10**



2) Fitxa de consulta: activitat reforçadora. Estarà penjada "al racó d'en M."

3) Guia d'orientació i consulta. Estarà penjada "al racó d'en M."

LES PARAULES MÀGIQUES

⇒ **BON DIA**

⇒ **BONA TARDA**

⇒ **SI US PLAU**

⇒ **HO SENTO**

⇒ **GRÀCIES**

Se t'acut alguna més?....

LES BONES MANERES

- ⇒ **OFERIR UN SOMRIURE**
- ⇒ **NO FER SOROLL**
- ⇒ **SER AMABLE**
- ⇒ **NO MOLESTAR**
- ⇒ **NO CRIDAR**
- ⇒ **NO FER GESTOS
DESAGRADABLES**
- ⇒ **NO FER TRAMPES**
- ⇒ **NO DONAR EMPENTES**
- ⇒ **PICAR A LA PORTA ABANS
D'ENTRAR**

Se t'acut alguna més?....

5) Aquesta fitxa estarà de manera visible "al racó d'en M." i si la tasca es fa bé, es reforçarà amb una fitxa. Si no es fa bé, no es reforçarà.

LES MEVES TASQUES



Escriure el dia i la data i observar el temps



Regar/Cuidar les plantes



Fer de secretari



Vestir-se i desvestir-se

6)Pissarra i pictogrames (per a la tasca “d’escriure el dia i la data i observar el temps”)



7) La carpeta del temps (per a fer la tasca “d’escriure el dia i la data i observar el temps”).



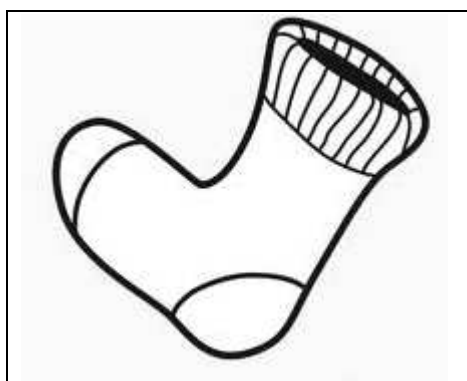
8)Regadora i plantes (Per a la tasca de “regar les plantes”).

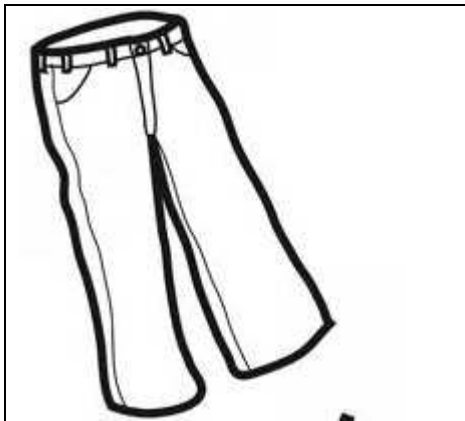


9) Fitxa bescanviable (s'usarà per a totes les tasques i activitats com a reforç positiu)

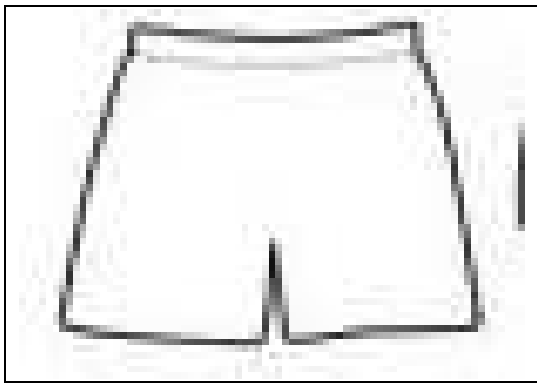
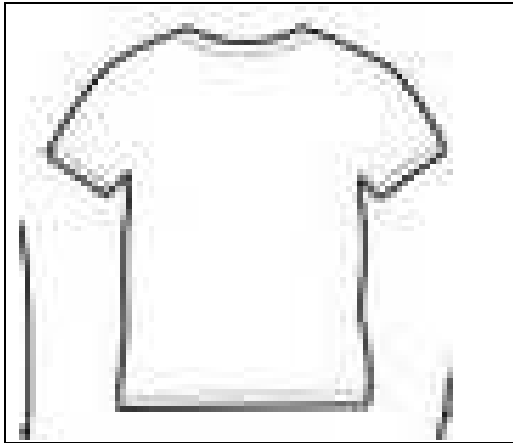


10) Targetes amb dibuixos de roba (S'utilitzara per a la tasca "habilitat d'autocura:vestir-se/desvestir-se").









11) Fitxa de consulta: horari de les tasques i activitats. Estarà penjat “al racó d’en M.”

HORARI DE LES TASQUES

	DILLUNS	DIMECRES	DIJOUS
09:15	Observar el temps	Observar el temps	Observar el temps
09:55	Fer de secretari	*Habilitats d'autocura (vestir-se/desvestir-se)	Fer de secretari
10:50	Hora del pati “Tots podem ajuda”r		Hora del pati “Tots podem ajudar”
11:20-12:10	Habilitats d'autocura(vestir- se/desvestir-se)	Regar les plantes	Regar les plantes i Assignatura de Competències socials
12:10		Fer de secretari	
15:15	Regar les plantes		

*Aquest dia l'hora del pati la dediquen per venir de la piscina i, per tant, no en fan.

FITXA 1

TASCA: Escriure el dia i la data a la pissarra i observar el temps atmosfèric

TIPUS DE TREBALL: individual amb interacció

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆ **Habilitats de comunicació.** Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a traves de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita i el material que simbolitza el temps atmosfèric (símbols gràfics)) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆ **Habilitats socials.** La rutina s'estructurarà de manera que l'alumne hagi d'interactuar amb alguns dels seus companys (company-aliat).
- ◆ **Autodirecció:** habilitat relacionada a aprendre a seguir un horari
- ◆ **Habilitats acadèmiques funcionals.** Aquesta tasca li ajuda a pensar en el pas del temps i utilitzar números en una situació molt significativa.

DIES QUE LA FARÀ: dilluns, dimecres i dijous.

HORA: 9:15 hores

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

- Alumne M.
- Company/aliat: alumnes de l'aula
- Mestres: tutor
- Alumne pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals

MATERIAL: fitxes bescanviables, carpeta del temps, pissarra, pictogrames

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

En M., acompanyat per l'Ana Cívico s'atansarà fins "el racó d'en M. per consultar les guies d'orientació". Després aniran tots dos cap a la finestra per observar el temps. Amb les instruccions verbals de l'Ana s'haurà de dirigir al company de classe que té "la carpeta del temps" i li haurà de demanar de manera amable (prèviament, l'alumne-aliat farà de model i li ensenyarà com es demana). El company aliat haurà de repetir quatre vegades la mateixa acció: *Bon dia, em pots deixar la carpeta si us plau...* Seguidament, en M. imitarà la conducta i si ho fa bé se li reforçarà verbalment (el mestre incitarà aquesta situació) i també se li reforçarà amb una fitxa (la fitxa se la donarà el company-aliat). Seguidament, anirà a la pissarra i, guiat per les instruccions verbals de l'Ana Cívico escriurà el dia i la data (si ho fa bé se li dóna una fitxa) i seguidament, enganxarà el pictograma que correspongui (si ho fa bé se li dóna una fitxa). En acabar, "la carpeta del temps" l'ha de tornar al company que se la va deixar, així que el company aliat li haurà de demostrar quatre vegades com es torna de manera amable. En M. si ho fa bé, se li reforça aquesta acció verbalment i també el company aliat li donarà una fitxa. Quan acabi deixarà les fitxes que ha aconseguit en una caixa i, a més, s'adreçarà "al racó d'en M." i reforçarà la tasca amb una fitxa.

FITXA 2

TASCA: Regar/cuidar les plantes.

TIPUS DE TREBALL: individual amb interacció

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆Habilitats de **comunicació**: Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆Habilitats **socials**. La rutina s'estructurarà de manera que l'alumne hagi d'interactuar amb alguns dels seus companys (company-aliat).
- ◆**Autodirecció**: habilitat relacionada a aprendre a seguir un horari
- ◆Habilitats **acadèmiques funcionals**: conceptes bàsics del coneixement del medi.

DIES I HORES QUE LA FARÀ:

- Dilluns a les 15:15 hores
- Dimecres a les 11:20 hores
- Dijous a les 11:20 hores

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

- Alumne M.
- Company/aliat: Alumnes de l'aula
- Mestres: tutor, mestra de competències socials
- Alumne pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals

MATERIALS: fitxes bescanviables, regadora, plantes

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

En M., amb la companyia de l'Ana Cívico haurà de regar/cuidar les plantes que estaran a l'aula ordinària. Primer, aniran tots dos "al racó d'en M." per consultar les guies d'orientacions. Després, ens adreçarem al company de classe que té la regadora i s'haurà de fixar com el company aliat, que farà de model, la demana. El company aliat haurà de repetir quatre vegades la mateixa acció. *Bon dia, em pots deixar la regadora si us plau....* Després, en M. repetirà aquesta acció. Si ho fa bé se li reforçarà amb una fitxa (se la donarà el company-aliat) i verbalment (el mestre incitarà aquesta situació). Seguidament, regarà les plantes. Un cop les regi, si ho fa bé se li dóna una altra fitxa. Després haurà de tornar, al company de classe la regadora, però prèviament el company aliat li haurà de demostrar quatre vegades com l'ha de tornar correctament. Dirà amb un to amable: *Moltes gràcies...* Aquesta acció la repetirà en M. i si ho fa bé se li reforçarà verbalment (el mestre incitarà la situació) i amb una fitxa (se la donarà el company-aliat).

Quan acabi deixarà les fitxes que ha aconseguit en una caixa i, a més, s'adreçarà "al racó d'en M." i reforçarà la tasca amb una fitxa.

FITXA 3

TASCA: Fer de secretari

TIPUS DE TREBALL: individual amb interacció

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆ Habilitats de **comunicació**: Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆ Habilitats **socials**: La rutina s'estructurarà de manera que l'alumne hagi d'interactuar amb diverses persones que treballen al servei d'administració.
- ◆ **Ús de la comunitat**: Habilitats relacionades amb un adequat ús dels recursos de la comunitat docent.
- ◆ **Autodirecció**: habilitat relacionada a aprendre a seguir un horari.

DIES I HORES QUE LA FARÀ:

- Dilluns: 09.55 hores
- Dimecres: 12.10 hores
- Dijous: 09.55 hores

LLOC: Secretaria, sala de plàstica

PERSONES IMPLICADES:

- Alumne M.
- Company/aliat: alumnes de l'aula
- Mestre: tutor, mestre de castellà, mestra de plàstica
- Alumne pràctiques: Ana Cívico

MATERIAL: fitxes bescanviables, guixos, fulls, material divers de plàstica...

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

En M, en companyia del company-aliat i de l'Ana Cívico haurà d'anar a secretaria, a la classe de plàstica a demanar guix, fulls, cola d'enganxar... El company aliat que fa de model haurà de picar a la porta i dir "*Bon dia (o bona tarda) em pots donar [...] si us plau*". Aquesta conducta la repetirà quatre vegades. Després ho farà en M. Si ho fa bé se li premiarà amb una fitxa. La mestra o bé el personal de secretaria (que prèviament ja estan assabentats) reforçaran verbal i/o gestualment la conducta d'en M. Seguidament, aniran a l'aula. Li donaran al docent, però abans el company aliat haurà de repetir quatre vegades l'acció de donar, per exemple el guix, de manera correcta al tutor. Després ho farà en M. i si ho fa bé el mestre incitarà a la resta de la classe per reforçar positivament aquesta conducta. També li donarà una fitxa. Quan acabi deixarà les fitxes que ha aconseguit en una caixa i, a més, anirà "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FITXA 4

TASCA: Vestir-se/desvestir-se

TIPUS DE TREBALL: individual sense interacció

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆ **Habilitats de comunicació:** Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆ **Habilitats socials.** La rutina s'estructurarà de manera que l'alumne hagi de respondre a les claus o pistes situacionals.
- ◆ **Autodirecció:** habilitat relacionada a aprendre a seguir un horari
- ◆ **Autocura:** Habilitats relacionades amb la higiene personal i aparença física.

DIA I HORA QUE LA FARÀ:

- Dilluns: a les 11.20 h. i a les 12.05 h.
- Dimecres: a les 10.00 h. i a les 11.05 h.

LLOC: vestuari escola, vestuari piscina municipal

PERSONES IMPLICADES:

- Alumne M.
- Vetlladora:
- Alumne pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Reforç positiu, instruccions verbals

MATERIAL: fitxes bescanviables, targetes.

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

En M., en companyia de la vetlladora i l'Ana Cívico, haurà d'aprendre una seqüència pautada a l'hora de vestir-se i desvestir-se i de deixar la roba endreçada al penjador. És important que aprengui a seguir sempre la mateixa pauta. (p.e. primer, sabates; segon, jersei; tercer, pantalons...). Al principi, ens ajudarem de targetes amb pictogrames i d'instruccions verbals per a que el nen vegi quina peça de roba li toca posar-se o bé treure's. La conducta s'anirà reforçant verbalment a mesura que es va vestint o desvestint. Al principi, es reforçarà de manera continuada, després de manera intermitent. Aquest punt dependrà de com evolucioni. Se li reforçarà amb una fitxa quan acabi de desvestir-se i amb una altra fitxa quan es vesteixi. Quan arribem a l'aula deixarà les fitxes a la caixa i, a més, anirà "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FITXA 5

ACTIVITAT: Aprendre a fer presentacions

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆Habilitats de **comunicació**. Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆Habilitats **socials**. A la vida diària, les presentacions són importants, ja que sovint són les conductes prèvies per a iniciar relacions amb les altres persones.

ORGANITZACIÓ DE L'AULA: gran grup, en petit grup

DIA: dijous.

HORA: 11:20 h.

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

- grup-classe
- Mestra de CCSS
- Alumna pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals, Role-Playing

MATERIAL: fitxes bescanviables, bolígraf, paper

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

- En gran grup**, s'inicia un diàleg que estimuli els alumnes i que arribin a delimitar clarament l'habilitat que es vol treballar. (p.e. qui em pot dir què vol dir què significa presentar-se, quan us han hagut de presentar, en quines situacions (a la piscina, classe, festa d'aniversari....), com ho van fer...).
- Parlem en grup del perquè és important que les persones sàpiguen presentar-se o fer presentacions.
- La mestra incita els alumnes perquè vagin dient exemples de situacions en que sigui adequada la utilització d'aquesta habilitat.
- La mestra i altres adults o companys fan una demostració pràctica de les conductes necessàries per a fer presentacions.
- Seguidament, **la classe es dividirà en grups de tres** i cadascun haurà de partir d'una situació concreta que hauran pensat prèviament. Hauran de determinar el paper de cadascun, què fan, què diuen...i posteriorment hauran de representar la situació.
- Al final de la sessió parlarem dels aspectes més rellevants que han pogut observar a l'hora de dramatitzar l'experiència.
- Amb la tècnica del role-playing afavorirem que l'alumne M. participi activament de la situació de procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que en el transcurs de la interacció, els alumnes podran coordinar i intercanviar els rols que vagin assumint a l'interior del grup, controlar la feina i rebre i oferir ajuda de manera continuada.

FITXA 6

ACTIVITAT: Aprendre a ser cortès i amable

HABILITATS RELACIONADES:

◆Habilitats de **comunicació**. Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)

◆Habilitats **socials**. Les habilitats de cortesia són un conjunt de conductes molt diverses que les persones fem servir, o hem d'utilitzar, quan ens relacionem amb les altres persones amb la finalitat que la nostra relació sigui més cordial, agradable i amable.

ORGANITZACIÓ DE L'AULA: gran grup, en petit grup

DIA: dijous.

HORA: 11:20 h.

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

-grup-classe

-Mestra de CCSS

-Alumna pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals, Role-Playing

MATERIAL: fitxes bescanviables, bolígraf, paper

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

-**En gran grup**, s'inicia un diàleg que estimuli els alumnes i que arribin a delimitar clarament l'habilitat que es vol treballar. (p.e. Qui de vosaltres pot dir un exemple del que significa ser amable. Què significa ser educat? la mestra els incita perquè diguin entre tots situacions i moments en que sigui convenient, necessari i/o imprescindible ser amable.

-Parlem en grup de la importància de ser educats i amables.

-La mestra incita els alumnes perquè vagin dient exemples de situacions en que sigui adequada la utilització d'aquesta habilitat.

-La mestra i altres adults o companys fan una demostració pràctica de les conductes necessàries per a ser amable i ben educat.

-Seguidament, **la classe es dividirà en grups de tres** i cadascun haurà de partir d'una situació concreta que hauran pensat prèviament. Hauran de determinar el paper de cadascun, què fan, què diuen...i posteriorment hauran de representar la situació.

-Al final de la sessió parlarem dels aspectes més rellevants que han pogut observar a l'hora de dramatitzar l'experiència.

- Amb la tècnica del role-playing afavorirem que l'alumne M. participi activament de la situació de procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que en el transcurs de la interacció, els alumnes podran coordinar i intercanviar els rols que vagin assumint a l'interior del grup, controlar la feina i rebre i oferir ajuda de manera continuada.

FITXA 7

ACTIVITAT: Aprendre a demanar i fer favors

HABILITATS RELACIONADES:

◆Habilitats de **comunicació**. Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)

◆Habilitats **socials**. Demanar un favor significar sol·licitar a una persona que faci alguna cosa per a tu. Fer un favor, implica fer a l'altra persona alguna cosa que ens ha demanat. En la relació quotidiana amb les altres persones és molt necessari saber demanar i fer favors. Això ajuda a que la convivència sigui més agradable.

ORGANITZACIÓ DE L'AULA: gran grup, en petit grup

DIA: dijous.

HORA: 11:20 h.

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

-grup-classe

-Mestra de CCSS.

-Alumna pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals, Role-Playing

MATERIAL: fitxes bescanviables, bolígraf, paper

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

-**En gran grup**, s'inicia un diàleg que estimuli els alumnes i que arribin a delimitar clarament l'habilitat que es vol treballar. (p.e. qui em pot dir què vol dir què significa fer un favor?

I demanar un favor? En quines situacions podem demanar o bé fer favors? Algú de vosaltres a fet o bé a demanat fa poc un favor?...

-Parlem en grup de la importància que té el fet de demanar favors de manera amable i de fer-lo amb ganes i amb bon humor.

-La mestra incita els alumnes perquè vagin dient exemples de situacions en que sigui adequada la utilització d'aquesta habilitat.

-La mestra i altres adults o companys fan una demostració pràctica de les conductes necessàries per a fer o demanar favors.

-Seguidament, **la classe es dividirà en grups de tres** i cadascun haurà de partir d'una situació concreta que hauran pensat prèviament. Hauran de determinar el paper de cadascun, què fan, què diuen...i posteriorment hauran de representar la situació.

-Al final de la sessió parlarem dels aspectes més rellevants que han pogut observar a l'hora de dramatitzar l'experiència.

- Amb la tècnica del role-playing afavorirem que l'alumne M. participi activament de la situació de procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que en el transcurs de la interacció, els alumnes podran coordinar i intercanviar els rols que vagin assumint a l'interior del grup, controlar la feina i rebre i oferir ajuda de manera continuada.

FITXA 8

ACTIVITAT: Iniciacions socials

HABILITATS RELACIONADES:

◆Habilitats de **comunicació**. Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)

◆Habilitats **socials**. Iniciar significa començar a relacionar-se amb altra persona. Significa trobar a algú i demanar-li que jugui, parli o faci alguna activitat amb nosaltres.

ORGANITZACIÓ DE L'AULA: gran grup, en petit grup

DIA: dijous.

HORA: 11:20 h.

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

-grup-classe

-Mestra de CCSS.

-Alumna pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals, Role-Playing

MATERIAL: fitxes bescanviables, bolígraf, paper

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

-**En gran grup**, s'inicia un diàleg que estimuli els alumnes i que arribin a delimitar clarament l'habilitat que es vol treballar. (p.e. què enteneu vosaltres per començar a relacionar-se amb algú? Alguna vegada heu iniciat vosaltres una relació amb un altre nen per a que jugui amb vosaltres? Que va dir? Que va passar?)

-Parlem en grup de la importància d'aquesta habilitat, ja que ens permet relacionar-nos amb més persones, conèixer a gent i fer amics.

-La mestra incita els alumnes perquè vagin dient exemples de situacions en que sigui adequada la utilització d'aquesta habilitat.

-La mestra i altres adults o companys fan una demostració pràctica de les conductes necessàries per a fer iniciacions socials.

-Seguidament, **la classe es dividirà en grups de tres** i cadascun haurà de partir d'una situació concreta que hauran pensat prèviament. Hauran de determinar el paper de cadascun, què fan, què diuen...i posteriorment hauran de representar la situació.

-Al final de la sessió parlarem dels aspectes més rellevants que han pogut observar a l'hora de dramatitzar l'experiència.

- Amb la tècnica del role-playing afavorirem que l'alumne M. participi activament de la situació de procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que en el transcurs de la interacció, els alumnes podran coordinar i intercanviar els rols que vagin assumint a l'interior del grup, controlar la feina i rebre i oferir ajuda de manera continuada.

FITXA 9

ACTIVITAT: Reforçar els altres

HABILITATS RELACIONADES:

- ◆Habilitats de **comunicació**. Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)
- ◆Habilitats **socials**. Unir-se al joc amb els altres significa entrar en un joc o activitat que estan portant a terme altres persones.

ORGANITZACIÓ DE L'AULA: gran grup (formarem una rotllana)

DIA: dijous.

HORA: 11:20 h.

LLOC: Aula ordinària

PERSONES IMPLICADES:

- grup-classe
- Mestra de CCSS.
- Alumna pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Modelatge, reforç positiu, instruccions verbals

MATERIAL: fitxes bescanviables, bolígraf, paper

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

- Tots asseguts en rotllana**, s'inicia un diàleg que estimuli els alumnes i que arribin a delimitar clarament l'habilitat que es vol treballar. Comencem a parlar què significa per a ells la paraula "reforçar". Tot seguit també iniciem un diàleg per a que diguin exemples del què significa (p.e. "*algú de vosaltres pot posar un exemple d'un elogi a un company? Algú de vosaltres a escoltat avui alguna cosa positiva? Què li ha dit? Quin gestos ha fet servir? Què ha fet l'altre persona?...*")
- Parlem en grup de la importància d'aquesta habilitat, ja que ens permet relacionar-nos amb més persones i fer amics.
- La mestra incita els alumnes perquè vagin dient exemples de situacions en que sigui adequada la utilització d'aquesta habilitat.
- La mestra fa una demostració pràctica de les conductes necessàries a l'hora de dir alguna cosa agradable.
- Seguidament, aprofitant que estem en rotllana, els alumnes diran alguna cosa agradable al company que té al costat. Quan acabem, s'invertirà el sentit de la rotllana per a que practiquin els elogis els altres companys. Durant aquesta estona els alumnes escoltaran allò que van dient la parella.
- Al final de la sessió puntualitzarem coses concretes que val la pena recordar.

FITXA 10

TASCA: Tots podem ajudar !!!

HABILITATS RELACIONADES:

◆ **Habilitats de comunicació:** Inclouen la capacitat de comprendre i transmetre informació a través de comportaments simbòlics (p.e. la parla oral i escrita) o comportaments no simbòlics (p.e. expressió facial, gestos...)

◆ **Habilitats socials.** Habilitats relacionades a iniciar, mantenir i finalitzar una interacció amb els altres; regular el comportament; ser conscient de l'existència d'iguals i la seva acceptació; ajudar els altres; fer i mantenir amistats; afrontar les demandes dels altres; compartir; controlar els impulsos; adequar les conductes a les normes.

◆ **Oci i temps lliure:** Habilitats associades a comportar-se adequadament a l'hora del pati, comunicar preferències i necessitats; participar de la interacció social; jugar socialment amb els altres.

◆ **Autodirecció:** habilitat relacionada a aprendre a seguir un horari

DIES I HORA QUE LA FARÀ:

-Dilluns i dijous a les 10:50 hores.

LLOC: Pati de l'escola

PERSONES IMPLICADES:

-L'alumne M.

-Company-aliat: tots els alumnes de l'aula, els quals s'han distribuït per dies.

-Alumne pràctiques: Ana Cívico

TÈCNiques A EMPRAR

Reforç positiu, instruccions verbals

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA:

Aquesta tasca està pensada per ampliar el camp de relacions socials d'en M. i per a que la resta de companys s'impliqui i prengui consciència. La vaig desenvolupar de la manera següent:

Mantindrem, en gran grup, una conversa amb els alumnes de l'aula per parlar sobre com ens podem ajudar quan tenim problemes o dificultats. La intenció és de situar-los de manera significativa, llençar-los preguntes per a que siguin ells que diguin de quina manera podem ajudar als altres. És a dir, fer-los partícips de la situació i que s'involucrin.

A partir d'aquí, intentarem que prenguin consciència que a l'aula hi ha alumnes que a vegades tenen més dificultats per comunicar-se, parlar, jugar i que cal ajudar-los. Els preguntarem, de quina manera ho podríem fer? de quina manera el podríem ajudar?

A partir d'aquí reconduïrem la conversa per a preguntar-los si a la classe hi ha algun nen o nena que tingui dificultats i com el podríem ajudar...quan comencin a dir les seves idees els animarem i els direm que son idees molt positives....els podem preguntar el següent: penseu que en M. estarà content si l'ajudeu amb les idees que heu proposat? Penseu que estarà content si li dieu que jugui amb vosaltres?

A partir d'aquí els proposaré el següent: "teniu ganes que totes les vostres idees les puguem fer a l'hora del pati?...Doncs farem el següent, escriviu en un full a quin joc voleu jugar amb el M. a l'hora del pati i a partir de la setmana vinent un grup o bé algun de vosaltres sereu els encarregats de dir-li al M. que jugui amb vosaltres.

Seguidament, vaig elaborar un calendari amb el dia que cada nen/a té assignat.

ANNEX 3

**FULL
DE
REGISTRE**

Alumne: XXXX	Hora: 09.15
Data: 19.03.2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament X	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 4 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Poc abans de començar la classe, l'alumna la qual farà de "company-aliat" se la instrueix per a que ensenyi al Miquel quines han de ser les habilitats d'interacció adequades per a demanar "la carpeta del temps". Se li diu que s'ha d'adreçar a una companya i dir-li: "Bon dia Elga, em pots donar la carpeta del temps si us plau..." Aquesta acció la repetirà quatre vegades. A l'hora de tornar-li "la carpeta de temps" haurà de dir "Moltes gràcies...", també ho repetirà quatre vegades.

Abans de començar la tasca he anat amb el M. "al racó d'en M." per recordar-li "les paraules màgiques"...després hem anat a la finestra i li he preguntat que quin dia feia, ell a dit que feia sol. Seguidament, la companya-aliada (que ja estava alerta) ja estava junt amb la companya que tenia "la carpeta del temps". Li dic a M. que ha d'ensenyar al Marc (nen imaginari) a demanar les coses amb les paraules màgiques, però que abans ho faria la companya aliada. L'alumne procedeix a fer-ho quatre vegades seguides, mentrestant li dic a M. que es fixi en els gestos de la cara i amb el que diu....seguidament ho fa ell...

Al principi, se li notava una mica vergonyós i es tombava a la taula i li dic que ho ha de fer dret i que alci una mica la veu. En M. ho fa bé, per tant, la companya aliada li premia amb una fitxa. Seguidament, la companya li dóna la carpeta i amb les meves instruccions escriu el dia i la data de la setmana...en aquests moments diu que no vol, però li dic que ha d'ensenyar molt bé al Marc...el nen llavors agafa el rotulador i escriu el dia i la data a la pissarra. Li premio amb una fitxa Després li ajudo a agafar els pictogrames de la pissarra i els enganxa, quan acaba li premio amb una fitxa. Quan acaba, i acompanyat de la companya-aliada, aquesta li demostra què ha de fer i de dir per tornar la carpeta, és a dir, "moltes gràcies..." Ho fa quatre vegades i després ho imita en M..Quan acaba se li premia la conducta amb reforç verbal, gestual i fitxes. Quan acaba anem "al racó del Miquel, per reforçar amb una fitxa que aquesta tasca l'ha fet bé"

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10.50
Data: 19.03.2012	Lloc: Pati
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup <input checked="" type="checkbox"/>

Rutina o activitat	TOTS PODEM AJUDAR!!!	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ					
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/>			Quantitat de fitxes 1
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>			
		Fix <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
		Variable <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
	Tipus	Verbal X	No verbal X	Contacte físic X	fitxes X
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/>	Company-aliat X	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui eren 5 alumnes els que s'encarregaven d'incitar al Miquel a iniciar-se al joc. Tots van pensar a jugar "als gatets". La intenció és que el Miquel interactuï amb els seus iguals en un entorn natural com és el pati de l'escola.

A més, es un entorn on es força freqüent veure conductes inadaptades, així que se li recorda al Miquel "que ha d'ensenyar al Marc a no tirar cap entrepà a cap nen".

Els nens estan motivats i tenen ganes de col·laborar, fins i tot, hi ha alguns que es sumen al grup. Mentrestant fan jocs de rol, fan de "gat pare" o "gat fill" i entre ells intercanvien els papers.

Jo en veu alta aprofito aquesta situació per a reforçar-aquesta conducta i li dic en veu alta "molt bé ...crec que així en M. s'ho està passant d'allò més bé, que penseu nens? I tots els nens van dir que sí. A les hores un d'ells li va premiar amb una fitxa i tots van aplaudir. Quan arribem a l'aula, s'adreça "al racó d'en Miquel" per reforçar positivament la tasca que acaba de fer.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11.20
Data: 19-03-2012	Lloc: vestuari de l'escola
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITAT D'AUTOCURA: SABER-SE VESTIR I DESVESTIR	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes X	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Les instruccions van ser que per ensenyar molt bé al Marc s'hauria de vestir i desvestir tot sol i a més la roba l'hauria de deixar endreçada i que ho faria a mesura que jo li anés ensenyant unes targetes amb dibuixos de roba.

A la vegada que l'instruïa, li anava ensenyant unes targetes amb la roba que s'havia de treure (pe. primer: les sabates; segon: el pantaló; tercer: el jersei...). En M. estava atent a les meves instruccions i als dibuixos que li ensenyava...cada cop que es treia una peça de roba li reforçava verbal i gestualment i quan va acabar de desvestir-se li vaig premiar amb una fitxa.

En la fase de desvestir-se va mostrar més dificultat a l'hora de treure's el jersei. En aquest moment, vaig usar la tècnica de modelatge perquè veies com s'havia de treure el jersei (en aquest moment li vaig animar i li vaig dir que d'aquí a poc li sortiria millor)

Quan es va desvestir li vaig dir que la roba l'havia de ficar a la bossa. Quan va acabar aquesta tasca també li vaig premiar.

Quan van acabar la classe de gimnàstica, en M. s'havia de vestir. La metodologia va ser la mateixa: a mesura que li anava dient, també li anava mostrant amb les targetes la roba que s'havia de posar. Allà on va requerir més instruccions verbals va ser quan havia de donar la volta al jersei, ja que el tenia del revés. Quan ho va aconseguir se li va reforçar verbal i gestualment aquest moment. També va mostrar dificultats a l'hora de lligar-se el texà...

Un cop va acabar de vestir-se i de guardar la roba a la bossa se li va reforçar verbalment i se li va premiar amb una fitxa. Quan acaba, s'adreça "al racó d'en Miquel" per reforçar positivament la tasca que acaba de fer.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 15.15
Data: 19.03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 3
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Per a fer aquesta tasca un alumne tenia la regadora i un altre faria el modelatge. A M. se li diu que ara li ensenyaria al Marc. a regar les plantes, però que abans hauria d'adreçar-se a un company de classe per a demanar-li amb "les paraules màgiques" la regadora. Abans de fer-ho ens adrecem "al racó d'en M." per a consultar "les paraules màgiques". En aquest moment s'insisteix que es fixi en les paraules que fa servir el company-aliat i que es fixi en els seus gestos (la mirada, la boca, la calidesa a l'hora de parlar...). El company-aliat diu "Bona tarda, em pots donar la regadora si us plau?"...Quan l'ha fet quatre vegades diem que ho faci en M. Al principi, ho va fer ràpid i gairebé no se l'entenia. També es mostrava una mica vergonyós i es tombava a la taula. Li vaig dir que em semblava que el Marc així no aprendria bé i que parlant ràpid no li entendria gaire...li vaig dir si ho volia repetir. Aleshores, ho va fer una altre vegades i ja li va sortir millor.

En veu alta pregunto a la classe si pesen si la fet bé, i si li podem premiar amb una fitxa. La classe respon que si, llavors, un dels alumnes agafa una fitxa i li premia.

Seguidament, agafa la regadora i va a regar les plantes. És una regadora d'esprai que prèviament ja la tenien plena d'aigua així que només es dedica a anar cap a les plantes i les ruixa d'aigua. Quan acaba se li premia la conducta.

Un cop ho fa, el company-aliat ja està preparat per ensenyar-li la manera correcta de tornar la regadora. Fem el mateix li ensenya a dir "Moltes gràcies..." li fa quatre vegades. En M. ho fa bé. Entre tots li diem que ho fa bé i, per tant, li premiem amb una fitxa. Quan acaba, s'adreça "al racó d'en Miquel" per reforçar positivament la tasca que acaba de fer.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09.15
Data: 21-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes-	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 4 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Els companys-aliats eren els mateixos nens que ahir, per tant, ja estaven allionats d'allò que havien de fer i de dir. Abans de començar la tasca, vaig acompanyar en M. "al racó d'en M." per a recordar-li quines eren "les paraules màgiques" que hauria de dir per a demanar correctament "la carpeta de temps". Un cop ens apropem a la finestra li pregunto que quin temps feia (ell respon que núvol), mentrestant la companya-aliada es prepara i es col·loca al costat de la companya que té "la carpeta del temps". Ens adrecem cap a elles i li dic que abans de demanar-li es fixi com ho fa la seva companya. M'agenollo al costat seu i insisteixo a que la miri i es fixi en la seva mirada, la seva postura corporal, el to de veu, què li diu....Quan la companya-aliada ho fa quatre vegades, li dic a M. que ara ho faci ell. Seguidament, en M. li demana....En aquests moments tots els nens de la classe estaven en silenci i atents, moment que ha aprofitat el tutor per dir "nens penseu que ho ha fet bé....que tal si aplaudim". En aquest moment aprofito per dir en veu alta si li premiem amb una fitxa. Tots responen que sí. Un alumne de classe li reforça la conducta amb la fitxa. A continuació agafa "la carpeta del temps" va cap a la pissarra i li dic que ha d'escriure el dia, la data i el pictograma. Li pregunto que a quin dia estem...però no se'n recorda....li dic que estem a 21, però en M. escriu "12" li dic que aquest número no és el correcte i li torno a dir el número, finalment l'escriu correctament. Quan acaba d'escriure el dia i la data se li premia amb una fitxa. A continuació, li dic que obri "la carpeta del temps" i que agafi el dibuix que més s'assembla amb el temps que està fent avui. Avui plou, i a la carpeta hi ha tres núvols: un de gris i dos de blaus. Al principi li costa identificar el núvol correcta, però amb les meves instruccions acaba esbrinant que ha d'agafar el núvol gris. Quan acaba aquesta acció se li premia aquesta acció. Finalment, a de tornar "la carpeta del temps" a la companya, abans però, la companya-aliada li dirà què ha de dir: "moltes gràcies...". Ho va fer quatre vegades. En M. repeteix l'acció correctament. Li reforcem verbal i gestualment i, a més, li premiem amb una fitxa que se la dóna una companya-aliada. Quan acaba la tasca anem "al racó d'en M." per reforçar amb una fitxa aquesta tasca

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10.00
Data: 21-03-2012	Lloc: Vestuari piscina
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITAT D'AUTOCURA (VESTIRSE/DESVESTIR-SE)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports, i/o ajudes.	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes X	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

A l'hora de vestir-se i desvestir-se m'ajudo de les targetes amb dibuixos de roba. Mentre li vaig ensenyant ell es va traient o posant la roba. Me n'adono que és un nen "que espera que li facis les coses", és a dir, espera que li obrin la bossa 'esport, espera que li treguin la roba de la bossa, espera que li pengin la roba...però li dic "que ell és el que està ensenyant al Marc, i si jo li faig el Marc no aprendrà...." quan acabo de dir-li en M. es queda pensatiu i llavors comença fer el que li dic.

En aquests moments ell canvia d'actitud, tot i que, en moments puntuals li costi fer-ho (pe. posar-se amb el peu humit el mitjó o bé el calçotet), però són moments on incremento el reforç verbal i li animo tota l'estona dient-li que ho està fent molt bé. En aquells moments on li costa més posar-se o treure's la roba es quan li reforço amb la fitxa. Quan acaba la vetlladora i jo li aplaudim, ens abracem. Avui amb aquesta tasta a aconseguir 3 fitxes. Quan arribem a l'aula, ens adrecem "al racó d'en M, per reforçar amb una fitxa aquesta tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11.20
Data: 21-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 3 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Els alumnes que fan de companys aliats són els mateixos d'ahir, per tant ja saber que fer i que dir. Abans de començar la tasca en M. i jo ens apropem "al racó del M. per a recordar-li quines són "les paraules màgiques" que ha de fer servir". Anem cap a la companya que té la regadora, però abans el company aliats li demostra com ho ha de fer i què a de dir: "Bon dia.....em pots deixar la regadora si us plau?, el company aliats ho fa quatre vegades. Mentre ho fa m'agenollo al costat seu i li dic que es fixi com mira a l'altra companya per a demanar-li, el seu cos, si parla ràpid o lent....Després ho fa ell, però la primera vegada no li se entén gaire, li dic que em sembla que en nostre amic , en Marc, no li ha entès gaire...que ho torni a dir...ho torna a dir i aquest cop ho fa bé. Li pregunto als nens, si pensen si ho ha fet correctament...tots responen que si...un d'ells li premia amb una fitxa. Seguidament, agafa la regadora i s'atansa cap a les plantes les ruixa d'aigua tot i li vaig dient quines són les plantes que necessiten més aigua. Quan acaba se li premia amb una fitxa.

Un cop les ha regat, s'adreça cap a la companya a qui ha de tornar la regadora, el company aliats ja està preparat per ensenyar-li com l'ha de tornar correctament. Li dic que abans que ho faci ell, el seu company li ensenyarà...li demostra quatre vegades allò que ha de dir, tenint també cura de la part més gestual. Després, ho fa en M. els companys valoren que ho ha fet bé i li premien amb una fitxa. Finalment, amb les meves indicacions s'adreça "al racó d'en M." per reforçar aquesta tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 12.10
Data: 21-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui el tutor li ha dit que anés a secretaria a demanar uns guixos. Un company aliats li acompanya a secretaria per a demostrar-li com ho ha de fer. Aquesta conducta la repetirà quatre vegades: trucarà a la porta i quan li obrin dirà "bon dia, em pots donar guix si us plau". Mentrestant, s'insisteix que es fixi si parla ràpid o lent, si a l'hora de parlar mira a la cara de l'altre persona, si crida....Quan li toca fer-ho a ell, ho fa molt ràpid i gairebé que no se li entén.... li dic que em sembla que d'aquesta manera en Marc no ha après a demanar el guix, que per ensenyar-li millor ha de parlar més lent. En M. ho torna a intentar i aquesta vegada li surt millor, llavors, la secretària li dóna el guix (li premiem amb una fitxa). Tornem a l'aula, abans d'entrar li dic que primer a de....i ell sol em diu "trucar la porta", després s'adreça al tutor, el tutor li diu gràcies, i jo li dic que se'n recordi de la "paraula màgica", llavors, ell va respondre "de res". En aquest moment el tutor li va premiar amb una fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09.15
Data: 22-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 4 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Amb els mateixos companys aliats fem la tasca d'observar el temps. Abans, però, ens adrecem "al racó d'en M." i l'incito per a que em digui, a traves de les guies d'orientació quines són "les bones maneres" i quines són "paraules màgiques" que ha de fer servir. Ens adrecem cap a la finestra de l'aula i el nen en veu alta diu que plou, **sense dir-li res**, ja sap que a d'anar a la taula de la companya-aliada per a demanar-li "la carpeta del temps". En aquest moment, l'altra companya aliada també li espera i, com ja sap el que ha de fer, repeteix quatre vegades "Bon dia, em pots donar la carpeta si us plau...". M'agenollo en mig de tots dos, i insisteixo al M. per a que es fixi, en la postura corporal, el to de veu, la seva mirada, el gest de la seva cara....Després ho fa el, però la primera vegada es recolza a la taula, li dic que hi ha una altra manera de fer-ho millor i li dic que es fixi en la postura de la seva companya. Llavors es posa dret i comença a dir-li "bon dia....". Un cop acaba el mestre en veu alta incita als alumnes per felicitar en M. i un d'ells li premia amb una fitxa. Seguidament, ens adrecem cap a la pissarra, l'oriento per a que sàpiga dir-me el dia i la data i l'escrigui. Al principi ho fa ràpid i li dic que d'aquesta manera no ensenya bé al Marc, el nostre amic imaginari, que ha d'escriure és lent i amb una lletra més clara. La segona vegada ho fa millor amb la qual cosa se li premia la conducta. Seguidament, se li pregunta que ara que toca fer i en M. diu posar el núvol a la pissarra. Jo li dic que obri la carpeta i busqui el núvol. Observo que si fa dos dies li va costar identificar el núvol avui no.. Agafa el núvol i l'enganxa a la pissarra. Tot seguit, i en companyia de la companya aliada, torna "torna la carpeta del temps". És a dir, la seva companya li demostra quatre vegades com ho ha de fer. Aquest cop ho fa bé a la primera vegada. La companya aliada li dóna una fitxa. Quan acaba la tasca li dic "que toca fer ara" i tot sol agafa una fitxa i va cap "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09.55
Data: 22-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui la mestra de castellà s'implica i li demana al M. que vagi a l'aula de plàstica per a demanar-li a la mestra cola d'enganxar. Li acompanyarà la companya aliada. Mentre anem cap a l'aula de plàstica, aprofito per a instruir-los d'allò que han de fer. Els incito perquè em responguin quines han de ser les conductes adequades. La companya aliada ja sap que ho ha de representar davant d'en M quatre vegades. Un cop ho fa, en M. ho repeteix, però ho fa massa ràpid..m'agenollo davant d'ell, li miro als ulls (també mantinc contacte físic) li dic que si parla ràpid el nostre amic imaginari no li entén i per tant, no pot aprendre, li dic que ho torni a fer. La segona vegada li surt millor. La mestra de plàstica, anima els nens de classe per a reforçar la conducta d'en M. Tots aplaudeixen i ella li dóna una fitxa Tornem a l'aula i, mentrestant aprofito perquè reflexionin sobre que hem de fer a l'hora d'entrar a l'aula i donar-li el material a la mestra. Un cop arribem, la companya aliada li demostra quatre vegades com a de tornar la cola. Després ell ho fa bé. La mestra li premia amb una fitxa. Quan acaba la tasca agafa una fitxa, s'adreça cap "el racó d'en M." i reforça la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10.50
Data: 22-03-2012	Lloc: Patí
Treball Individual <input type="checkbox"/> grup <input type="checkbox"/>	

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR!!!"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>
	Reforçament <input type="checkbox"/>	Retroalimentació <input type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input type="checkbox"/> No verbal <input type="checkbox"/> Contacte físic <input type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input type="checkbox"/>

Valoració
Avui aquesta activitat no s'ha pogut fer perquè plouia

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11.20
Data: 22-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>
	Role-Playing <input type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 3
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Abans de començar aquesta tasca ens adrecem "al racó d'en M." per iniciar una conversa "bones maneres" i "les paraules màgiques" un cop reflexionem. Ens adrecem cap a la companya aliada que té la regadora, al costat també està el company aliats que farà de model. Les instruccions ja les saben: ha de dir quatre vegades "bon dia...em pots donar la regadora si us plau". M'agenollo entre ells dos i mentrestant li dic al M. que es fixi en les seves mans, els seus ulls, si parla alt. Quan li toca al M. parla molt baixen i gairebé no se li entén. Li dic que així el nostre amic imaginari no aprendrà bé, que aprendria millor si potser parla una mica més alt...Li animo perquè ho torni a fer. Aquest cop ho fa bé i el company aliats li premia amb una fitxa. Seguidament, li acompanyo a regar les plantes l'indico que ha de mullar el terra, les fulles...un cop acaba li premio la conducta. Seguidament, ens apropem cap a la companya a qui ha de tornar la regadora, el company aliats li espera per ensenya-li com li ha de tornar. Li demostra quatre vegades. Un cop acaba el company aliats, en M. imita la conducta i ho fa bé. El mestre els incita per felicitar en M. el company aliats li premia amb una fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11.20
Data: 22-03-2012	Lloc: Aula ordinària
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup <input checked="" type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ASSIGNATURA DE COMPETÈNCIES SOCIALS "FER PRESENTACIONS"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajudes.	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>
	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes X
	Role-Playing <input checked="" type="checkbox"/>	Targetes <input type="checkbox"/>	Guiés d'orientació X

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 1 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

L'objectiu d'aquesta activitat era que els alumnes aprenguin a respondre adequadament quan li presentin o bé faci de manera adequada presentacions d'altres persones. Prèviament, organitzo la classe en grups de tres (el tutor m'indica quina és la millor manera d'agrupar-los).

En gran grup, inicio una conversa que estimuli als alumnes i que arribin a delimitar les habilitats que anirem a treballar. Per copsar els seus coneixements previs, els pregunto si saben per a que s'utilitzin les presentacions?. S'estableix una conversa on tot el que diuen ho vaig apuntant a la pissarra en forma de pluja d'idees. També els estimo per a que em diguin en quines situacions ens podem presentar? Aquestes idees també les vaig escrivint a la pissarra....Un cop delimitat el concepte, els ajudo per a que reflexionin sobre la importància de presentar-nos correctament. Els dic: perquè penseu que és important? Quines avantatges té?

Recupero una de les situacions que havia dit una de les alumnes "presentar a persones que no es coneixen entre si" i l'aprofito per a fer de model i representar les passes conductuals que han de seguir. A continuació, organitzo la classe en **grup de tres alumnes** i els proposo que cada grup s'imagini una situació on pugui posar en practica aquest tipus de presentació i que per a poder-ho fer hauran de pensar en diferents personatges i en allò que han de dir o de fer.

La última part de la classe la dediquem a fer les dramatitzacions. Un cop feien la dramatització els deia si podiem fer o dir alguna cosa per poder millorar aquesta habilitat. Cada nen/a, aportava idees, moment que aprofitava per dir-lo que ho tinguessin en compte per a fer la seva dramatització.

En M. va formar part d'un grup i va participar de manera activa. Quan jo em vaig adreçar al grup i vaig dir quina situació volien proposar, ell de cop i volta va dir "en un estadi atlètic".Li vam dir que era una idea molt bona... Quan va sortir el seu grup, ell va dir que volia ser l'encarregat d'explicar en veu alta on es desenvoluparia la escena. Li vam reforçar gestual i verbalment.... També, com tenia assignat el paper d'un personatge, ell va intervenir a l'hora de fer la representació. En M. va ser partícip i part integrant de l'activitat. En aquests moments, tots els alumnes van aplaudir i li vam premiar amb una fitxa

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 26-03-2012	Lloc: Aula Ordinària
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 4 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui canviem de companys aliats per a fer la tasca. Com que l'havien vist fer la setmana passada, gairebé no cal donar-los instruccions. Ens adrecem amb el M. "al racó d'en M." i l'incito per a que em digui, a través de les guies d'orientació quines són "les bones maneres" i quines són "paraules màgiques" que ha de fer servir. Ens adrecem cap a la finestra i li preguntem que quin dia fa, ell ens diu que fa sol. En M. ja sap que ha de fer perquè, **sense dir-li res** s'adreça cap a la taula de la companya-aliada per a demanar-li "la carpeta del temps". En aquest moment, l'altre company aliats també li espera i, com ja sap el que ha de fer, repeteix quatre vegades "Bon dia, em pots donar la carpeta si us plau...". M'agenollo en mig de tots dos, i insisteixo al M. per a que es fixi, en la postura corporal, el to de veu, la seva mirada, el gest de la seva cara....Després ho fa ell...ha sigut una sorpresa per mi....en M. ha verbalitzat de manera més clara i se li ha entès més clarament. També observo que no es repenja a la taula a l'hora de parlar. Se li reforça verbal i gestualment i a més, la docent diu en veu alta si li premiem amb una fitxa. Tots els nens diuen que sí. Uns d'ells se la dóna.

Seguidament, ens adrecem cap a la pissarra, l'oriento per a que sàpiga dir-me el dia i la data i l'escrigui. En M. s'equivoca en els números i no escriu de manera clara, així que aquesta acció la repetim una altra vegada fins que ho fa millor. Quan ho fa bé li premio amb una fitxa. Cada cop observo més autonomia, donat que no li he de dir pas a pas allò que ha de fer, simplement li dic "ara que has de fer".

Al seu ritme, obre la carpeta, agafa els pictogrames, els enganxa... (mentrestant li vaig reforçant, física i verbalment). Quan acaba, li premio amb una fitxa. Tot seguit, i en companyia del company aliats, torna "torna la carpeta del temps". És a dir, la seva companya li demostra quatre vegades com ho ha de fer. Ho fa bé a la primera vegada. La companya aliada li dóna una fitxa. Quan acaba la tasca li dic "que toca fer ara" i tot sol agafa una fitxa i va cap "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 26-03-2012	Lloc: Aula Ordinària
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge X Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon X Quantitat de fitxes 2 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui el tutor demana al M. que vagi a la secretaria i que demani grapes. Li acompanya el company-aliat. Mentre arribem a la secretaria els recordo allò que han de fer: picar a la porta abans d'entrar, i que el company aliats representi quatre vegades "Bon dia, es podries donar grapes si us plau". M'agenollo entremig de tots dos, i li dic al M. que es fixi en el to de veu, si parla ràpid o lent. En aquest moment sona el telèfon, motiu pel qual en M. Es despista i em de tornar a repetir tota la seqüència. El nen que ha escollit el tutor per a fer de company-aliat no es tan hàbil en aquesta destresa cosa que no facilita aquesta tasca, per tant, li costa imitar allò que ha dit el company aliats. Amb les meves instruccions li he de dir al Company aliats que només a de dir "Bon dia, em podries donar unes grapes si us plau...", ara ell ho fa quatre vegades i, després en M. Finalment, en M. ho fa bé i el company-aliat li premia amb una fitxa. Quan arribem a l'aula, en M. espera a que el company aliats faci quatre vegades l'acció de donar-li de manera educada les grapes al mestre. Després ho ell, el tutor li premia amb una fitxa. Les guarda a la caixa i, seguidament, en M. agafa la fitxa, s'adreça cap "el racó d'en M." i reforça la tasca"

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 26-03-2012	Lloc: Pati
Treball Individual	grup X

Rutina o activitat	TOTS PODEM AJUDAR!!!	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>		Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

		REFORÇ			
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon X		Quantitat de fitxes 1	
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>			
		Fix <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
		Variable <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
	Tipus	Verbal X	No verbal X	Contacte físic X	fitxes X
	Qui li ofereix	Docent	Company-aliat X	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques

Valoració

Avui a l'hora del pati eren quatre nens/es els que havien decidit jugar amb en M. al "pilla-pilla", a més a més, també i va haver algun company que es va voler afegir al grup. Com a dinamitzadora de l'activitat, els acompanyo tota l'estona, animant-los i participant amb ells. Durant aquest temps tots els nens estaven motivats perquè en M. jugués amb ell. Era un més del grup. Els companys el vam premiar amb una fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 26-03-2012	Lloc: Vestuari escola
Treball Individual X	grup

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA: VESTIR-SE/DESVESTIR-SE	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat	Instrucció verbal X	Modelatge	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>		Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes X	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon X Quantitat de fitxes 2 De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fixe <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent Company-aliat Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Amb l'ajuda de les targetes el nen veia quines peces de roba s'havia de posar o de treure. Les instruccions verbal ja que he fet servir ja no eren tan explícites, és a dir, no li deia treu-te les bambes, ara la camisa...sinó que li deia: *ara M. que toca ara?* Insistia també a l'hora d'endreçar la roba. Si la setmana passada li costava lligar-se el botó del pantaló, avui no ha tingut tanta dificultat. La samarreta també se l'ha tret tot sol. Aquests moments són els que li he reforçat, amb reforç gestual (pe. Somrient), verbal (pe. Dient-li molt bé, tu ho saps fer), contacte físic (pe. acariciant-li el cap) i li he premiat amb dues fitxes.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 15:15
Data: 26-03-2012	Lloc: Aula Ordinària
Treball Individual X	grup

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>		Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació X		

		REFORÇ			
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon X		Quantitat de fitxes 3	
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>			
		Fix <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>		
		Variable <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>		
	Tipus	Verbal X	No verbal X	Contacte físic X	fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X	Company-aliat X	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques

Valoració

Abans de començar aquesta tasca ens adreçem "al racó d'en M." per iniciar una conversa "bones maneres" i "les paraules màgiques" un cop reflexionem ens adreçem cap a la companya aliada que té la regadora, al costat també està el company aliats que farà de model. Les instruccions ja les saben: ha de dir quatre vegades "bon tarda....em pots donar la regadora si us plau". M'agenollo entre ells dos i mentrestant li dic al M. que es fixi en les seves mans, els seus ulls, si parla alt. Quan li toca al M. parla molt baix i gairebé no se li entén. Li dic si ho vol fer un altre vegada, ja que no li he escoltat bé...Li animo perquè ho torni a fer. Aquest cop ho fa bé i el company aliats li premia amb una fitxa. Seguidament, li acompanyo a regar les plantes l'indico que ha de mullar el terra, les fulles...un cop acaba li premio la conducta. Seguidament, ens apropem cap a la companya a qui ha de tornar la regadora, el company aliats li espera per ensenya-li com li ha de tornar. Li demostra quatre vegades. Un cop acaba el company aliats, en M. imita la conducta i ho fa bé. En aquest moment, el mestre anima a la resta de la classe per felicitar en M. el company aliats li premia amb una fitxa. Quan acaba li dic al M. *que toca fer ara...?* En M. tot sol agafa la fitxa i s'adreça "al racó d'en M. per a reforçar la tasca

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 11-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X ModelatgeX Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input type="checkbox"/>

Valoració

En aquesta etapa, i després de valorar en quina situació ens trobem he decidit que l'alumne M. ja comença a assumir quines són les "paraules màgiques" que ha de dir a l'hora de demanar alguna cosa a algun company. També observo que poc a poc va adquirint les habilitats que volem instaurar, així doncs, he decidit rebaixar a dos el nombre de fitxes bescanviabls que li donaré, rebaixar a dos les demostracions que l'alumne "company-aliat" fa a través del modelatge i també prescindir de la guia d'orientació "les paraules màgiques". També, pel que fa a les instruccions verbals aquestes no es verbalitzaran de manera tan explícita com abans i em dedicaré a dir paraules com ara: "que toca fer ara". Així doncs, l'activitat es va desenvolupar de la següent manera: avui li he dit a l'alumne M. que s'adreces ell mateix cap a la finestra i li vaig preguntar pel temps que feia, ell em va dir "que feia sol".....Jo, juntament, amb el company-aliat li estàvem esperant al costat de l'altre company perquè li demanés "la carpeta del temps", però abans el company-aliat (ho faria dues vegades) li demostraria com demanaria la carpeta. Mentre ho feia em vaig agenollar entremig de tots dos i, mirant-li als ulls, li deia que es fixes en les paraules, en el somriure, si mirava al company....Després, aquesta conducta la va imita i, seguidament va ser reforçada verbal i gestualment per la resta de la classe. També el company-aliat li va dispensar una fitxa. Seguidament, li vaig dir a l'alumne M. "que tocava fer ara" i em va respondre "anar a la pissarra"...En M. ja té assumit que ara toca escriure el dia i la data, i tot sol va obrir "la carpeta del temps" per enganxar el pictograma". Mentrestant li anava reforçant la seva conducta....Per acabar i, acompanyat pel company-aliat, va anar a entregar "la carpeta del temps" a l'altre company-aliat, no abans sense demostrar-li, dues vegades com s'havia de fer. Després, l'alumne M. ho va fer de manera correcta, amb la qual cosa se li va reforçar amb reforç social, també se li ofereix una fitxa. Per acabar, li vaig dir "i ara que toca fer", llavors l'alumne M. va agafar una fitxa i es va adreçar "al racó d'en M." per reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 11-04-2012	Lloc: Vestuari piscina municipal
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA: SABER-SE VESTIR I DESVESTIR	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Per aquesta tasca després de valorar l'evolució de'n M. he decidit retirar l'ajuda de les targetes. També, les instruccions verbals no seran tan explícites com abans i a partir d'ara intentaré verbalitzar paraules del tipus: "Que t'has de posar ara?". Tanmateix per aquesta tasca reduiré a una, l'oferiment de fitxes bescanviables. L'activitat s'ha desenvolupat de la següent manera: He començat dient a l'alumne M. "que t'has de treure ara" i no pas "treu-te la jaqueta, treu-te el pantaló..." Cada cop que li deia, se'n recordava de la peça que li tocava treure's o posar-se...insistia però, que la roba, un cop treta, l'havia de deixar penjada. Cada cop que aquestes accions les feia correctament se les anava reforçant gestual i verbalment. A l'hora de vestir-se he observat una certa evolució en el sentit que l'alumne M. ja no em demana ajuda a l'hora de pujar-se el calçocet o bé el pantaló, tot i que li costa, mentre ho fa, li animo constantment fins que ho aconsegueix. Tampoc em demana ajuda a posar del dret la roba, tot i que ho fa al seu ritme acaba fent-lo ell, cosa que li reforço especialment. Quan acaba de vestir-se li premio amb una fitxa. Quan arribem a l'aula l'alumne M. agafa una fitxa, s'adreça cap "el racó d'en M." i reforça la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 11-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge X Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques

Valoració

Tal i com evoluciona l'alumne M. he decidit retirar l'ajuda de la guia d'orientació "les paraules màgiques", les instruccions verbals no seran tan explícites com a la part inicial del seguiment i les fitxes bescanviables les reduiré a dos. L'activitat es va desenvolupar de la següent manera: L'alumne M. ja sabia que ara tocar regar les plantes i no parava de dir-me que tenia moltes ganes de fer-ho...li vaig dir que primer ens ensenyaria el nostre company de classe i que ens mostraria (dues vegades) com havia de demanar la regadora al seu company. Ens adrecem cap a ells (jo situo en mig de tots dos) i li dic a l'alumne M. que estigui ben atent a les paraules que dirà el company alià, si somriu, si mira als ulls...un cop li ha demostrat, l'alumne M. ho imita la conducta, en aquests moments el tutor incita els alumnes per reforçar la conducta, a més, un dels companys aliats li ofereix una fitxa. L'alumne M. ja sap què ha de fer i es dirigeix tot sol cap a les plantes i les comença a regar. Quan acaba s'adreça cap als companys aliats per a tornar la regadora. Abans un dels companys li ensenya la conducta adequada (li demostra dues vegades), després la repeteix l'alumne M. Se li reforça la conducta a nivell social i també amb una fitxa. Quan acaba li dic "ara que toca?", en M. agafa una fitxa s'adreça cap "el racó d'en M." i reforça la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 12:10
Data: 11-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/> Modelatge <input checked="" type="checkbox"/> Reforçament <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

		REFORÇ			
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes	
		De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/>			
	Fix <input checked="" type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes 1		
	Variable <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>		
Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/>	No verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/>	fitxes <input checked="" type="checkbox"/>	
Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/>	Company-aliat	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques	

Valoració

Tal i com està evolucionant l'alumne M. considero que per aquesta tasca seria adequat deixar a una, l'oferiment de fitxes bescanviables. Tanmateix, el modelatge en comptes de representar-ho quatre vegades o deixarem en dos. L'activitat es va desenvolupar de la següent manera: El tutor s'adreça cap el company alià i l'alumne M. i els diu "que hi vagin a la sala de plàstica i que li demanin a la mestra unes tisores [...] que se'n recordin de picar a la porta abans d'entrar i que ho demanin si us plau...."

Tots tres ens adrecem cap a la sala de plàstica, la mestra ja està assabentada i ja ens espera, els nens piquen a la porta i quan entren s'adrecen a la mestra...el company alià comença a dir-li: "Bon dia, em podries donar unes tisores si us plau..." mentrestant insisteixo a l'alumne M. perquè es fixi, en el ritme de la parla, en el seu to, en la seva postura corporal...El company alià ho fa dues vegades, i després ho repeteix l'alumne M. La mestra li dóna i ella mateixa felicita a l'alumne M...tornem cap a l'aula...El company-alià demostra (dues vegades) la manera correcta de donar al tutor les tisores...(jo insisteixo perquè es fixi, sobretot, en la paraula que va servir) després ho fa correctament l'alumne M., moment que el tutor el felicita i li ofereix una fitxa. Per acabar li dic "ara que has de fer?" moment que l'alumne M. agafa una fitxa i s'adreça al racó del M. per reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 12-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat X Vetlladora X Alumna pràctiques <input type="checkbox"/>

Valoració

Avui m'ha sorprès la bona disponibilitat que tenia l'alumne M. per a fer la tasca tot sol, em deia "ja ho faig jo..." Tot i així, li he dit que tot i que sabia que ho faria bé, el nostre company aliats ens ensenyaria com fer-ho. Un cop ha anat a la finestra i ha observat el temps, s'ha dirigit cap on estaven els companys aliats per a demanar "la carpeta del temps". Abans, el company aliats, li ha demostrat dues vegades la manera més competent de fer representar aquesta conducta. Mentrestant, li deia que es fixes molt bé en els seus gestos, en la seva parla....després l'alumne M. ho ha fet tot sol, moment en què el tutor a animat a la resta de classe per a reforçar aquesta conducta. El company aliats li dóna una fitxa. Seguidament, s'ha dirigit cap a la pissarra i gairebé que ja no espera a que li doni cap instrucció donat que ja sap què ha de fer, és a dir, agafa el rotulador, escriu el dia i la data (en aquest punt si que li he d'insistir a que ho escrigui de manera clara) i enganxa els pictogrames. Mentre fa aquesta rutina li vaig animant dient-li que ho fa molt bé. Tot seguit, ens adreçem als companys aliats per a retornar la carpeta. En aquests moments el company aliats li demostra la manera correcta de retornar-la. Seguidament, l'alumne M. imita l'acció i aquesta es reforçada a nivell social. També se li ofereix una fitxa. Tot seguit, li dic que "i ara què hem de fer?" l'alumne M. s'adreça a la caixa agafa una fitxa i s'atansa cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca. El fet d'haver reduït el reforç material (fitxes) provoca que pugui gaudir menys vegades de la seva activitat favorita. Ell és conscient d'aquesta situació i em pregunta força vegades "quantes fixes li falten per anar a jugar" amb la qual cosa capto en ell el valor que li dóna fer les tasques correctament per aconseguir les fitxes.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 12-04-2012	Lloc: Sala de mestres
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X ModelatgeX Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input type="checkbox"/>

Valoració

Avui la mestra de castellà s'ha dirigit al company aliats i a l'alumne M. i els ha dit que anessin a la sala de mestres a tornar una calculadora al tutor. Tots tres ens hem adreçat i mestres anàvem els hi recordat allò que s'havia de fer: picar a la porta, dir bon dia, gràcies, de res....Primer, el company aliats li demostra dues vegades a l'alumne M. com ho ha de fer, després aquesta conducta la imita l'alumne M. En aquest moment se li reforça socialment i també el tutor li dóna una fitxa. Quan arribem a l'aula, la mestra li diu "home, ja veig que ho has fet molt bé...portes una fitxa....felicitats!!!". Seguidament, l'alumne M. agafa una fitxa i es dirigeix "al racó d'en M. per a reforçar la tasca".

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 12-04-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup X

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui al calendari, estava marcat que juguessin "al tomàquet" aquesta activitat la va pensar un nen de l'aula, tot i així hi havia nens/es que encuriósits no sabien de quin joc es tractava i també es van animar a jugar, unint-se al grup. Érem un total de 10 persones, jo tampoc coneixia el joc, així que abans, aquest nen ens va explicar les normes de joc. El joc va ser força entretingut i divertit. L'alumne M. va participar activament, tot i que la resta del grup va facilitar perquè així fos (p.e. les estratègies més fàcils se les deixaven a ell...). Mentre durava el joc, els companys i jo li animàvem perquè anés a buscar la pilota. Si aconseguia que no li donessin amb la pilota (el grup contrari) li felicitàvem dient-li molt bé.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 12-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge X Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques

Valoració

Quan ja veníem del pati, l'alumne M. ja em deia que ara li tocava regar les plantes...Li he dit "que ja sabia que tenia moltes ganes de fer-ho, però que abans ens ajudaria un company de classe". Ens hem apropat cap als companys aliat i un d'ells ha representat dues vegades la conducta correcta per demanar la regadora, després l'alumne M. l'ha imitat. En aquests moment insisteixo que es fixi en la postura, el to de veu, el gest que fa servir...L'alumne M. ho fa correctament, moment que la docent aprofita perquè la resta de la classe li felicitati. El company aliat li dóna una fitxa. Seguidament, s'adreça cap a les plantes i les rega, se li orienta perquè tiri aigua al terra, a les fulles, al test...Quan acaba, acompanyat pel company aliat, s'adreça a l'altre company per entregar-li la regadora. Aquesta conducta el companya aliat la fa dues vegades. Seguidament, l'alumne M. la imita i la fa correctament. També se li entrega una fitxa. Tot seguit, agafa una fitxa i s'adreça cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20 a 12:10
Data: 12-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual	grup X

Rutina o activitat	ASSIGNATURA DE COMPETÈNCIES SOCIALS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge X Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes X Role-Playing X Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui treballaríem l'habilitat de "ser amable" **en gran grup** he incitat una conversa/diàleg per què els alumnes diguessin que significa per a ells ser amables i en quines situacions es pot ser amable. A poc a poc, alguns d'ells oferien idees, mentre que els demes escoltaven....després, aprofitant aquestes situacions que havien dit, els he preguntat quines paraules o gestos podíem fer servir per ser amables. En aquests moment, els alumnes també han participat i han ofert les seves idees. Quan he valorat que teníem delimitat el concepte i la especificació de l'habilitat els he preguntat que "perquè és important ser amables". Un d'ells m'ha dit "per fer amics" moment que li he reforçat positivament i, llavors, he aprofitat per dir que "que passa si no som amables"....Seguidament, jo he fet de model amb un exemple i els he fet veure, amb el mateix model què passa si soc amable o bé no ho soc...

A partir d'aquí, hem **format grup de tres** i els he dit que pensessin en alguna situació per a posar en pràctica les conductes que han d'exhibir per a ser amables....haurien llavors de pensar en els personatges, diàlegs que farien servir. Mentre ho fan (van estar més o menys 10 minuts) vaig passar pels diferents grups que animar-los i comentar amb ells l'adequació de les situacions què havien pensat.

Després grup per grup ho van representar, la consigna era que mentre un grup el representava la resta, s'havien de fixar en les paraules, gestos...o, si més no, quins aspectes es podien millorar de cada grup a l'hora d'exhibir l'habilitat.

En aquest cas de l'alumne M. el seu grup va representar una seqüència en que una senyora gran queia al terra i que prenia mal. Per ser amable van pensar ajudar-la i portar-la al metge...L'alumne M. feia de metge....la va rebre a la seva consulta i li va curar la ferida.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 16-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ					
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes		
		De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/>			
		Fix <input checked="" type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes 2		
		Variable <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>		
	Tipus	Verbal <input type="checkbox"/>	No verbal <input type="checkbox"/>	Contacte físic <input type="checkbox"/>	fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/>	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

A mesura que passen els dies l'alumne M. se sent amb més confiança i motivat per a fer la tasca tot sol. Tot i així, encara li dic que els companys de classe ens ajudaran a fer-ho millor. Ell mateix, s'apropa cap a la finestra i diu "que fa sol"...ja sap que per demanar "la carpeta del temps" d'adreçar cap on estan els companys aliats, i un cop allà li dic que s'espera i escolti molt bé com s'ha de dir per a fer-ho correctament. El company aliats repeteix la conducta dues vegades....mentrestant li dic que es fixi molt bé en el to de veu, en el seus gestos...després repeteix la conducta. La mestra incita a la resta de la classe per a reforçar-li de manera positiva. També se li ofereix una fitxa. Seguidament, l'alumne M. sap que ha d'escriure el dia i la data a la pissarra i que després ha d'enganxar el pictograma....cada cop menys necessita rebre menys instruccions verbals per a fer la tasca. Ara tocava tornar la carpeta del temps, amb la qual cosa el company aliats li va demostrar dues vegades com s'havia de fer (dient "gràcies", gest amable....), seguidament ho repeteix l'alumne M. Se li reforça amb una fitxa. Acabada la tasca, l'alumne M. agafa una fitxa s'adreça cap "el racó d'en M." i la reforça positivament.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 16-04-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/> grup <input type="checkbox"/>	

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/> Modelatge <input checked="" type="checkbox"/> Reforçament <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui el tutor li ha dit a l'alumne M. que anés a secretaria a entregar la llista dels nens/es que es quedaven a dinar. El company aliats havia de demostrar, dues vegades, quina era la conducta correcta per a posar en pràctica aquesta habilitat: trucar a la porta abans d'entrar, dir "bon dia", entregar la llista, dir "de res". Un cop ho ha fet el company aliats, l'alumne M. ho imita i en aquest moment la secretària i jo li reforçem positivament. Tornem a l'aula, i el tutor, un cop comprova que la conducta s'ha aconseguit satisfactòriament li ofereix reforç social i també li ofereix una fitxa. Seguidament, l'alumne M. agafa una fitxa i s'adreça cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 16-04-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup <input checked="" type="checkbox"/>

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ					
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes		
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>			
		Fix <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes		
		Variable <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>		
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/>	No verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/>	fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/>	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui tocava jugar al "escondite". Aquesta activitat la va pensar només un nen, però avui eren un grup de vuit nens i nenes els que s'han animat a jugar. Durant l'activitat s'ha establert nombroses interaccions que han afavorit la participació i la consolidació de llaços socio afectius. Un apropament recíproc que ajuda a la coneixença mútua i al foment de l'amistat

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 16-04-2012	Lloc: Vestuari de l'escola
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA (VESTIR-SE/DESVESTIR-SE)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

De manera gradual observo com l'alumne M. necessita rebre menys verbalitzacions per a saber quines peces de roba s'ha d'anar traient. També observo que ja no em demana ajuda per treure, per exemple, les coses de dintre de la bossa. Cada cop ho fa més ràpid i de manera més autònoma. Tampoc li he hagut de dir que la roba s'ha de penjar al penjador, ho ha fet tot sol.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 15:15
Data: 16-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/> grup <input type="checkbox"/>	

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Modelatge <input checked="" type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

L'alumne M. ja sabia que ara tocava la tasca de regar les plantes...tenia moltes ganes de fer-ho i insistia a fer-ho sol....Els companys aliats ja estaven preparats....Només amb la meua mirada, l'alumne M., ja va saber quan havia de començar la tasca....es va aixecar de la cadira i es va dirigir cap on estaven els companys aliats. Un cop allà, el company aliats va fer dues vegades de model, després l'alumne M. va repetir l'acció, moment en que el mestre va animar els alumnes per felicitar-lo. També li van oferir una fitxa. L'alumne M. va agafar la regadora i es va atansar cap a les plantes per a regar-les. A la tornada, els companys aliats i jo ja li esperàvem. Havia de tornar la regadora...Un dels companys aliats li va mostrar dues vegades la conducta adequada i, posteriorment, la va fer ell, moment en què es va reforçar a nivell social i també amb l'oferiment d'una fitxa. Quan va acabar, l'alumne M. va agafar una fitxa i va anar cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 23-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Cada vegada més observo que l'alumne M. més autonomia a l'hora de desenvolupar la tasca. Ja porta dies que em diu que la vol fer tot sol, tot i així esperarem uns dies més. Com sempre, l'alumne M. adreça cap a la finestra per mirar quin temps fa, els companys aliats ja estan preparats: un per donar-li "la carpeta del temps" i l'altre "per demostrar-li dues vegades quina ha de ser la conducta que ha d'exhibir". Un cop a vist el temps que fa, s'adreça cap a ells dos i, a partir de les meves instruccions, li dic que ara el company ens ensenya com em de demanar les coses...que es fixi molt bé en allò que diu, en com ho diu...en els seus gestos. Després aquesta conducta la imita l'alumne M., moment que es reforçada pels seus companys, tant a nivell social com material (se li entrega una fitxa). Sense dir-li res s'adreça cap a la pissarra i la única cosa que li dic és el dia en que estem....tota la resta la fa tot sol perquè sap el que ha de fer....Quan acaba li dic si sap què ha de fer amb "la carpeta del temps" i em diu que "donar-li al company". Li dic "si sap quines paraules ha de fer servir" i em diu "gràcies". Així doncs, en aquests moments vaig valorar que aquesta part de la tasca la faria tot sol, sense modelatge. Quan es va adreçar cap al company i li va donar les gràcies, se li va reforçar especialment, ja que era la primera vegada que ho va fer tot sol. Els companys li van aplaudir. També se li dóna una fitxa. Finalment, s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar l'acció.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:50
Data: 23-04-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X ModelatgeX Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui l'alumne M., junt amb el company aliat, els ha dit el tutor que anessin a secretaria a entregar la llista dels nens que participarien als jocs atlètics. Mentre anàvem, hem recordat aquelles conductes adequades, és a dir, picar a la porta abans d'entrar, dir bon dia. El company aliat s'ha adreçat a la secretaria i li a dit "Bon dia J., et porto la llista dels nens que participaran al jocs...". Ho ha fet dues vegades. Quan li ha tocat fer-ho a l'alumne M., ens hem quedat gratament sorpreses, ja que tot i que era una frase que "se sortia una mica del guió", l'alumne M., l'ha dit gairebé sense dificultat. He vist com l'administrativa exclamava, de manera sincera, "molt bé quina diferència dels primers dies...". Aquests fet m'ha omplert de satisfacció... Hem arribat a l'aula i tots dos s'han adreçat al tutor, el company aliat li ha dit "ja li hem entregat la llista", després ho ha fet l'alumne M. El tutor li ha dit "gràcies" i l'alumne M, li ha dit "de res". Quan a acabat ha agafat una fitxa i s'ha adreçat "al racó d'en M." per a reforçar-la"

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 23-04-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui i, segons constava al calendari establert" tocava jugar a Bàsquet. Tot i que aquesta activitat només la va pensar un nen, a l'hora de posar-nos a jugar s'han unit al grup un total de 12 persones. Hem aprofitat, llavors, per a fer dos equips. Durant el lloc, hem facilitat que l'alumne M., agafés la pilota i la pogués encistellar amb facilitat. Penso que d'aquesta manera el motivava a seguir jugant i participant amb els demés. Quan encistellava els nens i nenes el felicitaven i durant el joc el motivaven per aconseguir la pilota. Tot plegat, entre tots hem creat un ambient engrescador on hem compartit una experiència i un moment divertit i agradable per a tots.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 23-04-2012	Lloc: Vestuari de l'escola
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA (SABER-SE VESTIR I DESVESTIR)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Les instruccions verbals que faig servir cada cop són més intuïtives. Observo que l'alumne M., cada cop és més autònom i es vesteix i desvesteix gairebé sense cap indicació i a un ritme més ràpid. Ja sap treure's la samarreta tot sol, cosa que al principi presentava força dificultats. En tot moment, li reforço verbalment i noto com aquest gest s'ho pren amb admiració, fet que provoca que s'esforci i es motivi contínuament. Se li reforça la seva conducta amb una fitxa

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 15:15
Data: 23-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Instrucció verbal <input checked="" type="checkbox"/> Modelatge <input checked="" type="checkbox"/> Reforçament <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

L'alumne M. s'adreça cap "el racó d'en M. " a veure quina tasca li tocava fer i ha vist que li tocava regar les plantes. Els companys aliats ja estaven avisats, per tant, un d'ells s'ocuparia de donar-li la regadora i, l'altre, de demostrar-li dues vegades la conducta adequada. S'ha adreçat cap a ells i, jo entremig de tots dos, li dic que es fixi molt bé en allò. Un cop el company aliats ho fa varies vegades, l'alumne M. fa la conducta de manera correcta, amb la qual cosa el tutor incita per reforçar-li socialment la conducta. També se li ofereix una fitxa. Seguidament, regar les plantes, mentrestant aprofitem per parlar de la terra, les fulles...quan acaba, tot sol, s'apropa al company aliats per retornar-li la regadora. Sense cap ajuda, apropa cap a ell i li diu "gràcies", moment que els alumnes aplaudeixen i l'alumne M. se n'alegra molt. També se li dóna una altra fitxa. Per acabar s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca positivament

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 25-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui em costa expressar amb paraules allò que he vivenciat a l'aula quan l'alumne M. havia de fer aquesta tasca. La rutina estava programada com cada dia, és a dir, tenint en compte l'ajuda dels companys aliats, les meves instruccions...però, avui tots hem experimentat un canvi inesperat vers l'alumne M. Hem començat com cada dia, l'alumne M. s'ha dirigit cap a la finestra a observar el temps, quan s'ha dirigit cap als companys aliats per a demanar "la carpeta del temps" i quan jo em disposava a dir-li que es fixés molt bé en la seva companya, de cop i volta, tot sol, li ha començat a demanar la carpeta al seu company dient-li "Bon dia....em pots deixar la carpeta si us plau....". En aquests moments, tots ens hem quedat sense paraules, tots esperàvem que primer fos la companya aliada que li ajudés...., però no ha sigut així....s'ha produït un canvi, un canvi sobtat que evidència una major autonomia vers aquesta habilitat. Ens hem quedat sorpresos i admirats, no ens ho esperàvem....tots hem reaccionat amb un fort aplaudiment....ha sigut molt gratificant veure com l'alumne M., ha evolucionat en aquest sentit. Li premien amb una fitxa i amb una forta abraçada. Seguidament, ha agafat "la carpeta del temps" i ha anat a la pissarra per escriure el dia i la data i enganxar els pictogrames...gairebé no ha necessitat cap instrucció verbal per a saber-se desenvolupar. A continuació, i tot sol, li torna "la carpeta del temps" al seu company. Els alumnes li tornen a aplaudir i li premien amb una altra fitxa. Finalment, l'alumne M. agafa una fitxa i s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca positivament. A partir de l'evolució que he pogut observar i veient que aquesta tasca la ha pogut realitzar de manera autònoma, em plantejo retirar-li l'ajuda del company aliats.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 25-04-2012	Lloc: Vestuari piscina
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA: SABER-SE VESTIR I DESVESTIR	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	
Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>	Reforçament X Role-Playing <input type="checkbox"/>

		REFORÇ				
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes		
		De manera intermitent X		Quantitat de fitxes 1		
	Fix X		Variable <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
	Tipus	Verbal X	No verbal X	Contacte físic X	fitxes X	
Qui li ofereix	Docent	Company-aliat	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques X		

Valoració

Avui tocava anar a la piscina, al vestuari observo com de manera gradual l'alumne M. cada cop és més autònom. Ell sol obre la bossa, treu les xancles, penja la roba....també observo que presenta menys dificultats alhora d'executar la tasca. Té més confiança en si mateix, i si no li surt a la primera vegada insisteix fins que li surt, és a dir, no recórrer a mi com a opció més fàcil i pràctica.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 25-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Tenint present l'evolució que ha experimentat l'alumne M. he decidit que aquesta tasca la faci autònomament, és a dir, sense l'ajuda dels companys aliat. Així doncs, és molt satisfactori veure com tot sol s'ha adreçat cap el company aliat i li ha demanat de manera adequada la regadora. Li reformem de manera entusiasta aquest moment i, a més, li donem una fitxa. Després, atansa cap a les plantes i té cura d'elles i quan acaba, es torna ha adreçar cap el company aliat i li torna la regadora tot dient-li "gràcies". Tots li aplaudim i li diem que ho ha fet molt bé tot sol...li donem també una fitxa. A continuació, l'alumne M. s'adreça cap el racó d'en M." per a reforçar la tasca positivament.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 12:10
Data: 25-04-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Tenint en compte l'evolució que ha experimentat l'alumne M., també decideixo que aquesta tasca la faci tot sol, es a dir, no emprarem la tècnica del modelatge. El tutor en aquest cas li diu que vagi a secretaria a demanar uns guixos de colors. Tots dos ens adrecem a la secretaria i abans d'entrar l'alumne M. ja sap que ha de picar a la porta, entrem i, un cop dins, l'alumne M. diu bon dia tot adreçant-se cap a la secretària i li diu: "Bon dia....em podries donar guixos de colors si us plau...". En aquest moment, la secretaria li dóna i aprofita per felicitar-li, li recompensa fent-li carícies a la cara, al cap.... Tornem a l'aula i l'alumne M. s'adreça al tutor per donar-li els guixos, el tutor li diu "gràcies" i l'alumne M., li respon "de res"...El tutor el felicita verbalment i a més li ofereix una fitxa....L'alumne M. també s'adreça cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 26-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input checked="" type="checkbox"/> Fix <input checked="" type="checkbox"/> Quantitat de fitxes 2 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input checked="" type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Ens trobem en un moment on sembla que les habilitats bàsiques d'interacció l'alumne M. ja les està adquirint. Continuem com el dia d'abans, de manera autònoma l'alumne M., s'apropa a la finestra i diu en veu alta "fa núvol", seguidament s'apropa al company que té "la carpeta del temps" per a demanar-li i li diu: "Bon dia,...em pots donar la carpeta si us plau..." quan se la dóna li respon "gràcies", tots els alumnes aplaudeixen i amb admiració el tutor li diu "Molt bé!!!!". També li dóna una fitxa. L'alumne M., s'adreça a la pissarra per escriure el dia i la data i enganxar el pictogrames. No necessita les meves instruccions per saber què ha de fer. A continuació, s'adreça al company per tornar-li la carpeta dient-li "gràcies". En aquests moments, tots els alumnes tornen a aplaudir i el company alià li dóna una fitxa. Per acabar, l'alumne M. s'adreça "al racó d'en M." per reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 26-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix X Quantitat de fitxes 1 Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui la mestra de castellà li ha dit a l'alumne M. que anés a secretaria a demanar fulls blancs. Tenint en compte l'evolució que presenta l'alumne M., hem anat sense company aliats. Quan hem arribat a secretaria de manera autònoma, l'alumne M. a picat a la porta i un cop a dins s'ha adreçat a la secretària i li ha dit "bon dia, em pots donar fulls blancs..." quan li ha donat, l'alumne M. li ha respost "gràcies". En aquest moment, totes dues l'hem felicitat. Quan hem tornat a l'aula, sense dir-li res, s'ha adreçat a la mestra i quan aquesta li ha dit gràcies, l'alumne M. li ha respost "de res". En aquest moment, la mestra li ha abraçat, li ha acarolat i els alumnes li han aplaudit. També ha rebut una fitxa. L'alumne M., tot content, agafa una fitxa i s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne:XXXX	Hora: 10:50
Data: 26-04-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup X

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui, segons constava al calendari, tocava jugar a "polícies i lladres", però l'alumna que havia pensat en aquesta activitat no hi era. De cop i volta, una companya de classe va dir "que podien jugar "als gatets perquè a ell li agradava molt". Per jugar a aquesta activitat van ser un total de set companys. Com deia, tots sabien que aquesta activitat li agradava molt a l'alumne M., amb la qual cosa, els hi vaig agrair el gest amable que van tenir vers el seu company. En tot moment, l'alumne M., es va sentir acompanyat i recolzat pels seus companys, participava en un marc d'interaccions i experiències significatives.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 26-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

De manera autònoma, l'alumne M., ja sabia què havia de fer. S'ha adreçat al company que tenia la regadora i li a dit "bon dia...em pots donar la regadora si us plau" i li ha dit "gràcies. En aquest moment tots li hem felicitat i el company aliat li ha donat una fitxa. Després a regat les plantes i, quan ha acabat, li ha tornat la regadora tot dient-li "gràcies", moment que hem aprofitat per tornar-li a reforçar la seva conducta i donar-li una fitxa. Seguidament, l'alumne M., ha agafat una fitxa i s'ha adreçat "al racó d'en M. per a reforçar la conducta.

FULL DE REGISTRE

Alumne:XXXX	Hora: 11:20 -12:10
Data: 26-04-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup X

Rutina o activitat	ASSIGNATURA DE COMPETÈNCIES SOCIALS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes X	Role-Playing X	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui hem treballat l'habilitat de "demanar/fer favors" **en gran grup** he iniciat una conversa/diàleg per què els alumnes diguessin que significa per a ells demanar un favor. Per tal de delimitar el concepte, vaig dialogar amb ells perquè em donessin exemples de què es demanar un favor...a partir d'aquí vam parlar de quines són les paraules o les pautes conductuals que hem de fer servir, poc a poc i de manera gradual els nens anaven dient i, mentrestant, les seves idees les anava apuntant a la pissarra. En aquest moment, vaig aprofitar un dels exemples que els alumnes havien dit anteriorment i, amb la tècnica del modelatge, vaig representar els component i les passes conductuals específiques de l'habilitat.

A partir d'aquí, hem **format grup de tres** i els he dit que pensessin en alguna situació per a posar en pràctica les conductes que han d'exhibir per a demanar o bé fer un favor...També els hi vaig dir que allò que havien après en les sessions anterior també ho podien incloure. Per a dramatitzar la situació, haurien llavors de pensar en els personatges, diàlegs que farien servir. Mentre ho fan vaig passar pels diferents grups que animar-los i comentar amb ells l'adequació de les situacions que havien pensat.

Després grup per grup ho van representar, la consigna era que mentre un grup el representava la resta, s'havien de fixar en les paraules, gestos...o, si més no, quins aspectes es podien millorar de cada grup a l'hora d'exhibir l'habilitat.

Me n'adono que les situacions que dramatitzen cada cop són molt més treballades i enriquidores, aprofiten no només allò que treballem, sinó allò que han après en dies anteriors. També la comunicació verbal com la no verbal és molt més rica en matisos. També observo que les representacions cada cop s'allarguen més perquè també els alumnes tenen cada cop més, elements de reflexió que fa que participin a través de l'observació dels altres grups i aquest fet fa que la representació es vagi aturant.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 02-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>		Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable X Quantitat de fitxes 1
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Seguint les pautes de la setmana passada, l'alumne M. executarà amb total autonomia aquesta tasca. Això significa, que hem prescindit d'un company aliats per a fer de modelatge i també de les instruccions verbals...Les fitxes se li dispensaran sota el programa "intermitent-variable". Avui esperava amb moltes ganes fer tot sol l'activitat, s'ha adreçat a la finestra i després ha anat al company aliats a demanar-li. Quan li ha donat, l'alumne M., li ha respost "gràcies". En aquest moment el tutor i tots els alumnes han aplaudit. Seguidament, l'alumne M. ha anat a la pissarra, ha agafat el rotulador i ha escrit el dia i la data, després ha enganxat el pictograma...durant aquest moment li reforço la seva conducta. Quan acaba, agafa la carpeta i li torna al company aliats dient-li "gràcies". Tots els alumnes li tornen ha aplaudir i, a més, el company aliats li dóna una fitxa. A continuació, l'alumne M., s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 02-05-2012	Lloc: Vestidor piscina
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA (SABER-SE VESTIR)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Tot i que cada dia observo un grau més alt d'autonomia, per aquesta tasca veig necessari la instrucció verbal, tot i que cal dir que les verbalitzacions no són tan explícites. L'alumne va adquirint gradualment unes pautes, una rutina...és a dir, sap quines són les primeres peces de roba que s'ha de treure; que la roba ha d'anar penjada....Gairebé podria dir que no em demana ajuda a l'hora de vestir-se, tot i que li costi una mica (perquè la pell la té humida) jo li animo constantment perquè ho faci tot sol i al final ho aconsegueix. Avui en aquesta tasca no li he donat cap fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 02-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	CUIDAR/REGAR LES PLANTES A L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable X Quantitat de fitxes 1
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora X Alumna pràctiques X

Valoració

Avui els companys de classe tenien un examen, així que la companya aliada ha sigut la vetlladora. L'alumne M. s'ha alegrat molt que fos ella. S'ha apropa't cap a ella li ha demanat i que la vetlladora li ha donat li ha dit "gràcies". Autònomament, s'ha dirigit on estan col·locades les plantes i les ha regat. Quan ha acabat a tornat cap a la vetlladora per tornar-li la regadora i li ha dit "gràcies". En aquest moment la vetlladora el felicita verbalment i també li ofereix una forta abraçada. També li dóna una fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 12:10
Data: 02-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui li ha dit el tutor a l'alumne M., que anés a la classe del costat per donar uns llibres a la mestra. A aprofitat llavors per dir-li que abans d'entrar piqui a la porta i digui bon dia... Valorant l'autonomia que observem a l'alumne M., decidim que la tasca la faci sol. L'alumne M. fa justament el que li ha dit el tutor. Pica a la porta, diu bon dia, i just quan esta al davant de la mestra li diu "hola, aquests llibres son per tu, me'ls ha donat el Marc...". La mestra li respon "Gracies M.". L'alumne M. marxa de l'aula tot dient "Adéu". Quan torna a la seva aula, s'adreça al tutor i li diu "ja li he donat", el tutor amb admiració li agafa de l'esquena i acaronent-li el cap li diu "Molt bé!!!!". L'alumne M. se 'n'alegra molt de rebre aquest reforç. Avui no se li dóna cap fitxa

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 03-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Avui amb total autonomia, l'alumne M. s'ha apropat a la finestra per mirar el temps que feia. Tot seguit, li he dit en veu alta "qui tenia la carpeta del temps"ell a mirat sobre les taules i quan l'ha localitzat s'ha adreçat cap el company aliats que la tenia. Es quan llavors li ha demanat correctament. Després, ha anat cap a la pissarra i a escrit el dia i la data i ha enganxat el pictograma. Me n'adono que cada cop ho fa amb més autonomia i que no cal que atengui les meves instruccions. Quan ha acabat ha agafat la carpeta i li ha donat a la companya aliada. En aquest moment tota la classe, junt amb el tutor, han aplaudit entusiasmats. A l'alumne M. se li veu molt content i satisfet....amb més dosis de confiança en si mateix a l'hora d'executar la tasca. Avui no se li ha dispensat cap fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 03-05-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ				
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes	
		De manera intermitent X		
		Fix <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>	
		Variable X	Quantitat de fitxes 1	
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X		
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/>	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques X

Valoració

Avui la mestra de la castellà li ha dit a l'alumne M. que anés a secretaria a demanar guixos de colors. L'alumne cada està més motivat i confiat a l'hora de fer les tasques, fins i tot a vegades li he de dir "que et puc acompanyar? perquè marxa tot sòl....Quan hem arribat ha picat a la porta, a dit bon dia i amb total autonomia li ha demanat el guixos a la secretaria...quan li ha donat li ha respost "gràcies". Quan hem tornat a l'aula, s'ha adreçat cap a la mestra i li ha donat i quan la docent li ha dit "gràcies", aquests li ha respost "de res". La mestra li ha abraçat, li ha dit "molt bé" i li ha donat una fitxa. Tot seguit, l'alumne M. s'ha adreçat "al racó d'en M." per reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 03-05-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual	grup X

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable Quantitat de fitxes
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes
	Qui li ofereix Docent Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui tocava jugar a "la bomba", però com que el nen que havia pensat aquesta activitat estava castigat, hem passat a la següent i que segons el calendari era l'activitat del "pica-paret". Hem jugat un total de 8 alumnes, on l'alumne M. com que coneixia el joc no li ha sigut difícil participar. En un entorn natural com és el pati de l'escola, s'han creat múltiples relacions entre els seus iguals, en que uns aprenen dels altres, participen, negocien, conversen diferents maneres de fer....s'ha creat un clima que afavoreix les relacions i el coneixement mutu.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 03-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup

Rutina o activitat	CUIDAR/REGAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>		Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable Quantitat de fitxes
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes
	Qui li ofereix Docent Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Amb total autonomia en l'alumne M. s'ha adreçat cap el company aliats que tenia la regadora. Li ha demanat correctament i després s'ha atansat cap a les plantes per a regar-les. Quan ha acabat, li ha tornat al company aliats dient-li "gracies". En aquest moment, li he reforçat verbalment i també tota la classe li ha aplaudit. L'alumne M., s'adreça "al racó d'en M." per reforçar la tasca". Avui no li hem donat cap fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20 a 12:10
Data: 03-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual	grup X

Rutina o activitat	ASSIGNATURA DE COMPETÈNCIES SOCIALS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes X		Role-Playing X
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable Quantitat de fitxes
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes
	Qui li ofereix Docent Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui hem treballat l'habilitat "d'iniciar una relació". **En gran grup** he començat una conversa/diàleg per què els alumnes diguessin que significa per a ells iniciar/començar una relació. Per tal de delimitar el concepte, vaig dialogar amb ells perquè em donessin exemples de significa...(pe. Parlar, jugar o demanar alguna persona que faci amb tu alguna activitat). A partir d'aquí vam parlar de quines són les paraules o les pautes conductuals que hem de fer servir, poc a poc i de manera gradual els nens anaven dient (pe. Saludar, presentar-se, somriure...) i, mentrestant, les seves idees les anava apuntant a la pissarra. En aquest moment, vaig aprofitar un dels exemples que els alumnes havien dit anteriorment i, amb la tècnica del modelatge, vaig representar els components i les passes conductuals específiques de l'habilitat.

A partir d'aquí, hem format **grup de tres** i els he dit que pensessin en alguna situació per a posar en pràctica les conductes que han d'exhibir. També els hi vaig dir que allò que havien après en les sessions anterior també ho podien incloure. Per a dramatitzar la situació, haurien llavors de pensar en els personatges, diàlegs que farien servir. Mentre ho fan vaig passar pels diferents grups que animar-los i comentar amb ells l'adequació de les situacions què havien pensat.

Després grup per grup ho van representar, la consigna era que mentre un grup el representava la resta, s'havien de fixar en les paraules, gestos...o, si més no, quins aspectes es podien millorar de cada grup a l'hora d'exhibir l'habilitat.

Avui l'alumne M. ha fet d'un senyor que anava a comprar a una botiga del mercat i on la seva companya, que feia de dependenta, com que era nova, havia d'iniciar una relació amb la dependenta de la botiga del costat per a demanar-li com funcionava la màquina registradora, ja que ella no l'entenia. Tots tres han recreat una situació real, natural i participativa on han pogut representar les habilitats que no només avui estàvem treballant, sinó també la dels dies anteriors.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 07-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Aquesta setmana mantenim les mateixes ajudes que la setmana passada. Per aquesta tasca, tenint en compte que l'alumne M. l'executa de manera autònoma hem retirat totes les ajudes a excepció del reforçament social i el company alià. Així doncs, l'alumne cada cop, amb més dosis de confiança en si mateix, sap el que ha de fer i tot sol s'adreça cap a la finestra a observar el temps. Tot seguit, s'adreça al company alià per demanar-li "la carpeta del temps" i quan la té li respon "gràcies". En aquest moment, la docent i tots els alumnes aplaudeixen efusivament....Seguidament, s'adreça a la pissarra per escriure el dia i la data i enganxar els pictogrames....Tot i que no requereix de les meves instruccions, les seves accions són reforçades verbalment de manera continuada. Quan acaba, li torna la carpeta al company alià, tot dient-li "gràcies". En aquest moment també aplaudeixen els companys de la classe. Finalment, agafa una fitxa i s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca". Avui no se li dispensa cap fitxa.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:55
Data: 07-05-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent X Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable X Quantitat de fitxes 1
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui la docent li ha dit a l'alumne M. que anés a secretari a demanar 4 guixos blancs i 2 grocs...Cada cop, amb més seguretat i confiança, l'alumne M. s'ha adreçat cap a la secretaria i tot dient-li "bon dia" li ha demanat el material de manera adequada, després li ha respost "gràcies". Tot seguit, hem tornat a l'aula i quan ha entregat el guixos, la mestra li ha dit gràcies i li ha donat una fitxa. L'alumne M. li ha dit "de res". Tot content, ha anat cap "el racó d'en M." a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 07-05-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui hem jugat a l'activitat "la bomba". En total hem participat un grup d'onze alumnes. Com que algun de nosaltres no coneixíem el joc, el nen que havia pensat en aquesta idea en ha descrit l'activitat i tot seguit ens hem posat a jugar. Es tractava de formar un cercle i al mig s'havia de posar un nen o nena. Aquest nen havia de dir que havíem de fer amb la pilota, tot i així, la pilota mai havia d'estar aturada, amb la qual cosa sempre ens l'havíem de passar d'un costat a l'altre. Era una activitat on no hi havia contacte físic com passa al futbol o al bàsquet, per tant s'ha pogut desenvolupar amb força més tranquil·litat, elements importants per a que l'alumne M. pugui compartir aquest moment d'una manera força més agradable, ja que la situació ambiental es fa molt més controlable i predicible.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 07-05-2012	Lloc: Vestidor de l'escola
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA (SABER-SE VESTIR I DESVESTIR)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui he observat que l'alumne M. no ha precisat de les meves instruccions verbals per saber què havia de fer. De manera autònoma l'alumne M. s'ha tret la roba, la penjat i després ha agafat la roba de la bossa i se l'ha posat. També he observat la mateixa autonomia a l'hora de vestir-se. Mentrestant, l'alumne M. rebia reforç verbal i se li deia, per exemple, que "tot sol ho feia molt bé, que continues així..." En cap moment m'ha dit que li ajudés, cosa que al principi del primer període era una constant. Avui no se li dispensa cap fitxa

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 15:15
Data: 07-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable X Quantitat de fitxes 1
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Atenent la seva evolució i el seu grau d'autonomia, l'alumne M. es predisposa a fer tot sol la tasca encomanada. S'adreça al company aliats que té la regadora per tal de demanar-li i un cop està al davant seu li diu "Bona tarda,...em deixes la regadora si us plau...?" Tot seguit, es dirigeix a regar les plantes, i observa com té les fulles i la terra, si la te molt seca, si s'ha de treure fulles seques....Quan acaba, torna al company aliats per tornar-li la regadora, tot dient-li "gràcies". En aquest moment, el docent i tots els alumnes aplaudeixen. Avui se li reforça amb una fitxa. A l'acabar s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 09-05-2013	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent X Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable X Quantitat de fitxes 1
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes X
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Tal i com va fer ahir, amb una àmplia autonomia l'alumne M. s'aproxima a la finestra per mirar el temps...seguidament, observa el company aliat que té "la carpeta del temps" per anar cap a ell i demanar-li. Observo com, cada vegada més, demostra més confiança i seguretat a l'hora de fer la tasca...ni tan sols em mira per buscar la meva aprovació...Tot seguit, va cap a la pissarra per escriure el dia i la data i enganxar el pictograma. Tot i que ho faci de manera autònoma, li animo en tot moment, reforçant la seva conducta. Quan acaba, li torna la carpeta al company aliat. En aquest moment el docent i els alumnes aplaudeixen tots plegats. Avui se li premia amb una fitxa. Per acabar s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:00
Data: 09-05-2012	Lloc: vestuari piscina
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	HABILITATS D'AUTOCURA (SABER-SE I DESVESTIR)	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

L'alumne M. gradualment va adquirint les pautes que des del primer dia vam començar a treballar, és a dir, treure's la roba i penjar-la, saber-se posar la roba del dret, treure's la roba de la bossa...totes aquestes conductes que abans les feia però amb la meua ajuda, ara només amb breus instruccions les realitza tot sol. Puc dir que a hores d'ara l'he "desacostumat" a que per a tot demanava ajuda i ara, en canvi, he vist que l'alumne M. és prou funcional i ha adquirit prou autonomia per a no dependre de ningú a l'hora de vestir-se o desvestir-se. No se li dispensa cap fitxa. Tot i així, constantment se li ofereix reforç verbal i gestual per recompensar la seva conducta.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 09-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament <input checked="" type="checkbox"/> Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Quan hem vingut de la piscina, el primer que ha fet ha sigut anar "al racó d'en M." per a mirar quina tasca li tocava fer ara. Tot content a dit "*que bé toca regar les plantes!!!*". Quan ha mirat el company aliats que tenia la regadora s'ha apropat cap a ell per a demanar-li. Tot seguit, s'ha adreçat cap a les plantes i les ha començat a regar. Quan ha acabat ha tornat cap el company aliats per donar-li la regadora. Tot seguit, la mestra i els alumnes li han aplaudit i també li han ovacionat. Avui no se li dispensa cap fitxa. Quan acaba, s'adreça cap "el racó d'en M." per a reforçar la tasca".

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 12:10
Data: 09-05-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent X Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui el tutor ha demanat a l'alumne M. que vagi a secretari i que demani a la secretaria les claus de la biblioteca. Hem anat tots dos cap a la secretaria i un cop allà, sense dir-li res, l'alumne M. abans d'entrar a picat a la porta...un cop li han donat permís a entrat a l'espai i ha dit "bon dia". Seguidament, s'ha apropat a la secretaria i li ha demanat de manera adequada les claus de la biblioteca. Un cop se les ha donat, l'alumne M. li ha respost "gràcies". Tornem a l'aula i, abans d'entrar, pica a la porta...es dirigeix vers el tutor i li dóna...aquest li respon "gràcies M." i el nen li diu "de res". En aquest moment, tots els nens i nens de la classe aplaudeixen i el tutor li abraça i li diu "ho has fet molt bé!!!!". Avui no se li dispensa cap fitxa. L'alumne M. agafa una fitxa i s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:15
Data: 10-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input checked="" type="checkbox"/>	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	ESCRIURE EL DIA I LA DATA I OBSERVAR EL TEMPS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	<input checked="" type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucció verbal <input type="checkbox"/>	Modelatge <input type="checkbox"/>	Reforçament <input checked="" type="checkbox"/>
	Retroalimentació <input checked="" type="checkbox"/>	Solució de problemes <input type="checkbox"/>	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input checked="" type="checkbox"/> No verbal <input checked="" type="checkbox"/> Contacte físic <input checked="" type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input checked="" type="checkbox"/> Company-aliat <input checked="" type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input checked="" type="checkbox"/>

Valoració

Amb total autonomia l'alumne M., s'aproxima a la finestra i després de mirar el temps que feia s'adreça cap el company aliats que té la carpeta del temps per a demanar-li. Un cop executa de manera correcta la conducta, s'apropa a la pissarra per escriure el dia i la data i enganxar el pictograma. Ja no cal dir-li, instruccions com ara: agafa el rotulador, obre la carpeta, escriure amb lletres grans...totes aquestes pautes les fa amb total autonomia. Tot seguit, agafa la carpeta i li torna al company aliats, demostrant una conducta adequada. En aquests moments, el docent i els alumnes aplaudeixen per a reforçar la seva acció. Avui no se li ofereix cap fitxa. Quan acaba, s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 09:50
Data: 10-05-2012	Lloc: Secretaria
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	FER DE SECRETARI	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes
		De manera intermitent <input type="checkbox"/>
		Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
		Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent X Company-aliat Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

L'alumne M. sabia que ara li tocava fer la tasca de secretari...ell ja estava atent...i quan ha vist que la mestra es dirigia cap a ell de manera espontània el nen li ha dit "què faig avui?". La mestra li ha dit a l'alumne M. que anés a secretaria per a demanar unes xinxetes. Tot seguit hem anat i abans d'entrar l'alumne M. pica a la porta, diu bon dia, s'adreça a la secretaria i li diu de manera adequada....Tot seguit, una vegada té les xinxetes, li respon "gràcies". Tornem a l'aula, l'alumne M. s'adreça a la mestra i li dóna, la mestra li diu "ohhh!!!, moltes gràcies M., ja veig que ho has fet molt bé"...l'alumne M. li respon "de res". Avui no li ha dispensat cap fitxa. Tot seguit, l'alumne M. s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 10:50
Data: 10-05-2012	Lloc: Pati de l'escola
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup X

Rutina o activitat	"TOTS PODEM AJUDAR"	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat X Instrucció verbal X Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament <input type="checkbox"/> Retroalimentació <input type="checkbox"/> Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/> Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---

REFORÇ		
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus	Verbal X No verbal X Contacte físic X fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix	Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat X Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques <input type="checkbox"/>

Valoració

Avui tocava jugar a "pares i mares". Per a jugar a aquesta activitat han sigut un total de 5 alumnes. Era una activitat on prèviament requeria negociar el repartiment de rols. Alguns coincidien en els papers i per tant, calia pactar quins rols representarien, tot i al llarg de l'activitat s'anaven intercanviant els papers. Van interpretar diferents situacions, situacions que simulaven a casa, a la placeta, a la platja. El paper que més li agradava fer al Miquel va ser el de nen petit, amb la qual cosa li el grup li va respectar.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20
Data: 10-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual X	grup <input type="checkbox"/>

Rutina o activitat	REGAR/CUIDAR LES PLANTES DE L'AULA	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta sense ajuda	X

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/> Instrucció verbal <input type="checkbox"/> Modelatge <input type="checkbox"/> Reforçament X
	Retroalimentació X Solució de problemes <input type="checkbox"/> Role-Playing <input type="checkbox"/>
	Targetes <input type="checkbox"/> Guies d'orientació <input type="checkbox"/>

		REFORÇ				
Programa	Com se li ofereix	Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/>		Quantitat de fitxes		
		De manera intermitent X				
		Fix <input type="checkbox"/>	Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>			
		Variable X	Quantitat de fitxes 1			
	Tipus	Verbal X	No verbal X	Contacte físic X	fitxes X	
	Qui li ofereix	Docent X	Company-aliat X	Vetlladora <input type="checkbox"/>	Alumna pràctiques X	

Valoració

De manera ben decidida i confiant en si mateix, l'alumne M. es va dirigir cap el company aliats que tenia la regadora per a demanar-li correctament. Tot seguit es va anar a regar les plantes, observant a més si calia treure, per exemple, alguna full. En acabar, torna a dirigir-se al company aliats per tornar-li la regadora, tot dient-li "gràcies". En aquests moments, els alumnes i també la mestra aplaudeixen la seva conducta i també el company aliats li dispensa una fitxa. Quan acaba, l'alumne M. s'adreça "al racó d'en M." per a reforçar la tasca.

FULL DE REGISTRE

Alumne: XXXX	Hora: 11:20 a 12:10
Data: 10-05-2012	Lloc: Aula
Treball Individual <input type="checkbox"/>	grup X

Rutina o activitat	ASSIGNATURA DE COMPETENCIES SOCIALS	
Respostes	No hi ha resposta	<input type="checkbox"/>
	Resposta incorrecta	<input type="checkbox"/>
	Resposta correcta amb ajuda	X
	Resposta correcta sense ajuda	<input type="checkbox"/>

Tècniques, suports i/o ajuts	Company-aliat <input type="checkbox"/>	Instrucció verbal X	Modelatge X	Reforçament X
	Retroalimentació X	Solució de problemes X	Role-Playing <input type="checkbox"/>	
	Targetes <input type="checkbox"/>	Guies d'orientació <input type="checkbox"/>		

REFORÇ	
Programa	Com se li ofereix Se li dóna a mesura que respon <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes De manera intermitent <input type="checkbox"/> Fix <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Quantitat de fitxes <input type="checkbox"/>
	Tipus Verbal <input type="checkbox"/> No verbal <input type="checkbox"/> Contacte físic <input type="checkbox"/> fitxes <input type="checkbox"/>
	Qui li ofereix Docent <input type="checkbox"/> Company-aliat <input type="checkbox"/> Vetlladora <input type="checkbox"/> Alumna pràctiques X

Valoració

Avui hem treballat l'habilitat "de reforçar els altres" amb la intenció que els alumnes sàpiguen fer elogis, compliments o oferir unes paraules agradables als seus companys. **Ens hem assegut en rotllana** i tots plegats hem començat una conversa per saber si els alumnes sabien què significava reforçar o dir alguna cosa agradable i en quines situacions es poden fer..A partir d'aquí vam parlar de quines són les paraules o les pautes conductuals que hem de fer servir (ells m'anaven dient: mirar a la cara, somriure...). Aprofito per preguntar-los si se'n recorden d'alguna situació en què han dit alguna cosa agradable per alguna cosa que ha dit o ha fet algun company de classe...En aquest moment, vaig aprofitar per dir-los que jo si que me'n recordava d'una situació amb un company de classe i que li volia agrair (aquest moment l'aprofito per fer de model).

A partir d'aquí els proposo que pensin alguna cosa del company que tenen al seu costat dret i que li vulguin agrair de manera amable. Tot just quan acabem la rotllana, començarem pel costat esquerre. Durant tota aquesta estona, m'agenollo entremig dels dos alumnes i els incito a que pensin què li poden dir al seu company...L'alumne M. també participa de l'activitat i quan arriba el seu torn li diu al seu company que "l'estima molt i que es molt maco". Jo el reforço dient-li "Molt bé!!!

També aprofito aquesta activitat, com a punt de cloenda a les meves pràctiques i demostrar el meu agraïment a tots els alumnes. Parlem de la importància de la seva ajuda, ja que gràcies a ells l'alumne M. ha pogut aprendre les tasques, i que gràcies als jocs que havien pensat a l'hora del pati l'alumne M. ha pogut ser una mica més feliç. Al final en donem tots una forta abraçada.

ANNEX 4

SEGUIMENT DE LES PAUTES D'ENSENYAMENT			
	Se li ofereix ajuda. El reforç se li dóna a mesura que respon (immediatesa)	*L'ajuda se li retirarà de manera gradual. El reforç se li dóna de manera intermitent i fixe (1 fitxa quan acabi de fer la tasca)	**Sense ajuda i el reforç se li dóna de manera intermitent i variable.
19 de març			
21 de març			
22 de març			
26 de març			
11 d'abril			
12 d'abril			
16 d'abril			
23 d'abril			
25 d'abril			
26 d'abril			
02 de maig			
03 de maig			
07 de maig			
09 de maig			
10 de maig			

*Del 11 al 26 d'abril: depèn de la valoració, potser es començarà a retirar progressivament alguna ajuda (p.e. targetes, guia d'orientació..) i a mesura que avancin els dies la tècnica del modelatge.

**Del 02 de maig al 10 maig: depenent de la valoració, mirariem de retirar les ajudes o bé de deixar les mínimes que necessiti segons la tasca que executi per a desenvolupar-se autònomament.