

15/06/2016

PRÀCTICUM II MEMÒRIA

INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN
LES DIFICULTATS D'APRENTATGE

Al Centre LEXIS de Martorell

ROSA MARIA ÒDENA CAPONS

Consultora: M. Àngels Contínente Gonzalo

Aula 7

Tutora al centre de pràctiques: Montserrat Casanovas Pons

ÍNDIX

Introducció.....	2
Descripció del projecte de pràctiques.	4
Tipus de pràcticum.	4
Objectiu	4
Alumnes objecte d'intervenció	5
Context de la intervenció: descripció i anàlisi.....	5
DESCRIPCIÓ	5
Funcions del psicopedagog en aquest entorn.....	6
Síntesi.....	8
ANÀLISI	9
<i>Què és el que em porta a aquesta conclusió?</i>	9
<i>Perquè no em sembla fàcil d'emmarcar en el context del centre LEXIS?</i>	10
<i>Perquè aquesta manca de complicitat de les escoles envers els centres privats?</i>	11
Conclusions	12
Necessitats detectades	12
Fonamentació teòrica i legal.....	13
Marc legal.....	13
Marc teòric.....	15
Metes i objectius previstos	17
Objectius generals del pla de treball	17
Modificacions del pla de treball previst. Justificació dels canvis de la proposta inicial.....	19
Exposició, anàlisi i dissecció de resultats	21
Exposició i anàlisi.....	21
<i>Anàlisi DAFO dels alumnes</i>	23
Aspectes a considerar del com s'ha implementat el pla	25
A nivell de reeducació	25
Qüestions a considerar	25
Objectius específics de la reeducació	25
El com ho hem dut a terme	26
Tractament de la velocitat, precisió i comprensió lectora.....	26
Treball de reeducació específic per a cada alumne	28
A nivell contextual.....	31
Dissecció dels resultats (Fase 3 del pla de treball)	32
Conclusions i propostes.....	46
FONTS DOCUMENTALS.....	50
Webgrafia.....	51

ANNEXOS	53
ANNEX 1: Concreció sobre els trastorns que pateixen els alumnes objectes d'intervenció	53
Què és la dislèxia	53
<i>Sobre el tractament</i>	53
Què és el TDA-H	54
<i>Definició</i>	54
<i>Tipus de TDA-H</i>	55
<i>Detecció i diagnòstic</i>	55
<i>Sobre el tractament</i>	55
ANNEX 2: Anàlisi DAFO dels alumnes	57
<i>RAMON</i>	57
<i>ANDREA</i>	57
<i>IMMA</i>	58
ANNEX 3: Entrenament de la lectura per la ruta lèxica i fonològica	59
Diferents enfocaments en diferents etapes	61
Tractament d'altres dificultats observades	61
<i>Ortografia arbitrària</i>	61
<i>Redacció</i>	62
<i>Justificació de la necessitat de coneixement de la lletra lligada</i>	62
<i>Consciència fonològica</i>	62
<i>Atenció</i>	64
ANNEX 4: L'entrevista amb les famílies des de l'enfocament de la pedagogia sistèmica	65
ANNEX 5: Pauta de comunicació i seguiment centre - escola	70
ANNEX 6: Certificat d'hores de presencialitat al centre Lexis	74

Introducció

Les darreres reformes educatives suposen un avenç prou important en el camí de la consolidació de millores substancials en la qualitat de l'educació. Establir en l'àmbit educatiu criteris de flexibilitat i d'atenció a la diversitat constitueix un dels punts clau en aquesta millora, però cap procés de millora està exempt de dificultats i conflictes de diferent índole: En aquests moments trobem encara escoles amb una idiosincràsia impregnada d'academicisme, conflictes de cultura institucional i desconcert per part dels professionals a l'hora d'aconseguir conjuminar recursos que preparin als alumnes tant per a la vida com per al nivell educatiu posterior... Tot plegat condueix a diferents interpretacions del que ha de ser la realitat educativa desembocant, malauradament en ocasions, en la dicotomia d'una educació selectiva o igualadora.

Aquesta realitat, conseqüència directa del llarg procés d'adaptació d'un sistema tradicional que avança cap al nou sistema, repercuteix directament en la formació dels

alumnes, no exclusivament però si especialment, en aquells que requereixen mesures de suport específiques per accedir als continguts escolars que assegurin unes competències bàsiques, prescriptives pel Currículum Oficial, en acabar l'escolarització obligatòria.

Tot succeeix en l'entorn educatiu: tant en l'institucional (escoles, IES...), com en el familiar, com en el comunitari (microsistemes més directes en els quals interacciona i es desenvolupa l'infant), però aquests entorns educatius així mateix es veuen influenciats pel macrosistema, que mitjançant la política, la publicitat, el cinema.. promou uns discursos imperants sobre el **què ha de ser l'individu** i que reverteixen en la mentalitat d'aquests microsistemes i els configuren de manera que acaben actuant seguint un o altre model en funció i com a conseqüència directa de les creences a les que s'acullen. I **tot reverteix en els propis alumnes**, que en funció *del què s'espera d'ells, el què es creu que es pot esperar i del què cal per obtenir allò que en podem esperar*, es posen en marxa una sèrie d'accions i mecanismes d'ajut alguns dels quals analitzo en aquesta memòria.

Personalment, m'ha calgut fer un esforç prou complex per encaixar la línia d'intervenció que em vaig plantejar en el Pla de treball inicial en la realitat de la tipologia de centre que descriu en l'apartat corresponent. La primera sensació en conèixer l'entorn del centre Lèxis fou la de "plantejament excloent" en tant que l'ajuda es centrava fonamentalment amb l'alumne i la correcció de la seva dificultat; sentia que s'estava posant en perill la intervenció des de l'enfocament sistèmic des del que crec que s'ha d'abordar qualsevol problemàtica individual. Aquesta va ser la principal disharmonia entre teoria i realitat que em va portar a plantejar-me la intervenció que em vaig plantejar en el seu moment.

Més tard, en conèixer i comprendre la situació d'impotència que es viu en el centre, i que penso que és generalitzable sinó a la totalitat si a la majoria de centres privats de característiques similars, davant la manca de voluntat col·laborativa d'altres ens implicats en l'educació dels infants, m'ha fet replantejar certes qüestions, que no renunciar al model d'intervenció basat en la col·laboració.

Ara no vull prendre partit en la controvèrsia de si o el no al plantejament correctiu; comprenc que la meua tasca com a psicopedagoga ha d'estar emmarcada en un altre nivell: El d'estar al servei dels alumnes, famílies i escoles que es troben en circumstàncies difícils; contribuint, des de la posició del mediador, al desenvolupament i implementació de mesures que possibilitin interaccions positives perquè aquesta tasca reverteixi en la millora de les situacions particulars dels alumnes en general, en tant que persones amb uns drets educatius constitucionals. *"Un professional de la psicopedagogia és una persona que és capaç de planificar i portar a la pràctica ajudes que puguin contribuir en la millora dels processos d'aprenentatge i de desenvolupament que es puguin produir en diferents contextos formals i no formals."*¹

Això porta a què, en el moment actual, no li resti ni mica d'importància a les maneres com centres de la tipologia de Lexis aborden situacions personals, que en té i molta,

¹ Teresa Guasch. Vídeo Taula rodona UOC ["Present, passat i futur de la intervenció psicopedagògica"](#)

en tant que contribueixen a definir potencialitats individuals d'aprenentatge transferibles al context normalitzat que abans de la seva intervenció no estaven definides.

Així doncs, la present memòria, pretén complir fonamentalment les següents funcions: **La d'aprofundir en la realitat dels centres privats que actuen a nivell correctiu** per, posteriorment, **poder reflexionar al respecte dels elements que poden afavorir una bona resposta psicopedagògica des d'aquest context concret.**

Aquesta reflexió constitueix una proposta oberta que es fonamenta plenament en un procés **d'investigació-acció** (Bartolomé,1995) on la reflexió i acció han pres un caràcter cíclic a partir de la interacció amb la realitat viscuda. Citant Bartolomé "*cal que articulem tan bé com puguem l'activitat reflexiva i l'acció transformadora, la innovació i la investigació, la construcció de la realitat i la recollida d'observacions amb vista a una reflexió posterior*"².

Seguint aquesta premissa vaig dissenyar i planificar el projecte, en primer lloc des de l'anàlisi i observació del context, realitzant seguidament les accions corresponents i anat en tot moment reflexionant sobre la pràctica. Aquesta reflexió constant m'ha permès adaptar-me a les necessitats que anaven sorgint, endinsant-me en el procés de planificació per a la millora contínua que descriu en aquest document.

Descripció del projecte de pràctiques.

En aquest apartat pretenc reflectir els perquès d'aquest pràcticum: la tipologia, els objectius i les raons de la seva elecció i pertinença; tots ells fonamentats en la concepció ecològica des d'on entenc que té sentit la intervenció.

Tipus de pràcticum.

Des de la mirada sistèmica de la que parteixo, i entenent que la possibilitat de produir canvis en els diferents contextos podran produir canvis en l'infant, ja que no podem separar a aquest del seu entorn, és que, la meua tutora, logopeda i jo mateixa, vam acordar la meua intervenció enfocada al **desenvolupament d'un pla d'actuació que parteix del model d'orientació i intervenció col·laboratiu d'enfocament constructivista**, del qual ens parla Carles Monereo. El projecte que he dut a terme **el considero un projecte d'iniciació**, doncs he estat en contacte per primera vegada en la meua carrera professional amb el treball que es duu a terme, més enllà de l'escola, amb alumnes que, per diverses raons, no segueixen el ritme d'aprenentatges estàndar.

Objectiu

El Pla d'intervenció ha estat destinat a **donar suport psicopedagògic a alumnes amb dificultats funcionals en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura**; pretén constituir una acció efectiva que ajudi als alumnes atesos a pal·liar les diferents problemàtiques (minimitzar la interferència del trastorn en el

² Bartolomé, Margarita. (1995). *Mètodes d'investigació en educació. Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Universitat Oberta de Catalunya.

rendiment acadèmic, l'autoestima i la motivació per aspectes escolars...) **des d'una visió integral i constructivista de l'aprenentatge, considerant cada cas de manera individualitzada i específica; tenint en compte la dimensió investigadora, des d'una mirada sistèmica, ecològica i emocional en el context d'intervenció del centre Lexis.**

Per assolir aquest objectiu he concretat la meva actuació des de dues vessants, amb la intenció d'abordar la problemàtica des de diferents àmbits d'actuació fent confluïr esforços per optimitzar resultats:

Amb cada alumne de forma individual: Reeducació del procés d'aprenentatge lector que reverteixi en una millora i augment de les estratègies disponibles per a cada alumne per abordar els aprenentatges en l'àmbit escolar i la màxima funcionalitat en les activitats de la vida diària, en qualsevol tasca que exigeixi competència comunicativa (incidint en la dimensió escrita i partint de la dimensió oral).

Amb els diferents subjectes implicats: Coordinació sistemàtica a partir de la qual l'equip del centre Lexis, tenint en compte les possibilitats que ofereix la família, el centre i el professorat de l'alumne amb qui treballa, busca compartir responsabilitats i fer participar a tots els implicats en la intervenció, des de l'àmbit que li és propi, per donar resposta a la problemàtica detectada (assessor, professors, equip directiu, pares, mares i alumne), realitzant així un treball en xarxa en el que els agents implicats, treballen cooperativament per a una modificació de les interaccions amb l'alumne que reverteixi en la millora de l'aspecte que genera la necessitat d'intervenció amb ell.

Alumnes objecte d'intervenció

(els noms que utilitzo no es corresponen amb els noms reals)

ANDREA: 10 anys. Trastorn específic de la lectura. Dèficit atencional. Molta voluntat de millora. Desànim davant la no correspondència entre esforç i resultats. No PI a l'escola.

RAMON: 12 anys. TDAH i dislèxia. Tractament farmacològic. Inseguretat i inhibició. Desmotivació. Marcada tensió davant situacions que el fan sentir pressionat. PI a l'escola des de 5è PRI.

IMMA: 8 anys. Dificultats en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Iniciem la intervenció l'octubre dels 2015 amb la periodicitat d'una sessió quinzenal. Les primeres sessions les dediquem a valorar la lectoescriptura. La demanda des de l'escola és per dificultats en l'escriptura. La mare informa que fa temps que ella percep dificultats però des de l'escola no li donaven importància.

Context de la intervenció: descripció i anàlisi.

DESCRIPCIÓ

La meva experiència com a estudiant en pràctiques de la llicenciatura de Psicopedagogia s'emmarca en un dels "espais" que contribueixen als processos

d'aprenentatge propis de l'educació formal, per tant, en el context de l'educació formal, concretament al Centre Lexis.

Lexis ofereix atenció psicològica i logopèdica principalment a la població infanto-juvenil.

Es tracta d'un centre privat que atén individualment, donant suport específic, a nens i nenes des de l'etapa infantil fins a batxillerat, que mostren diverses dificultats d'aprenentatge i/o problemes emocionals.

Està especialitzat en:

- Dificultats i trastorns de l'aprenentatge: dislèxia, discalculia, TDA/H
- Trastorns o dificultats en el llenguatge oral (forma, contingut i ús).
- Altres dificultats que incideixen en el rendiment acadèmic.
- Psicologia infantil.
- Retard maduratiu
- Retard cognitiu global

Aquests alumnes solen acudir al centre bàsicament per les següents vies:

- Per recomanació de l'EAP que intervé a l'escola on estan matriculats quan es detecta un problema i/o dificultat.
- Per iniciativa de les famílies quan s'adonen que el seu fill/a requereix un suport extra. En aquests casos se'ls fa l'avaluació, el diagnòstic i, si s'escau, el tractament, teràpia, reforç, reeducació...
- Per recomanació d'algun professional de l'àmbit escolar (mestra-tutora, MEE...)
- Per recomanació del pediatra, CDIAP (quan se'ls dona l'alta per edat i convé una continuïtat en el treball que es duia a terme des d'aquesta institució), altres centres on se'ls ha fet el diagnòstic (UTAE...) que, tot i que tenen servei de reeducació, en ocasions, el desplaçament a Barcelona per a diverses sessions mensuals pot resultar complicat... en aquests casos, el centre Lexis és un dels centres de referència del Baix Llobregat.

Funcions del psicopedagog en aquest entorn

Per descriure la figura de la psicopedagoga em centro en la **metodologia de descripció d'un lloc de treball** que em permetrà concretar la missió de la psicopedagoga especificada en finalitats que s'aconsegueixen a través de tasques.

El que persegueix la Montserrat (la meva tutora) al centre Lexis és oferir un suport educatiu i personal, real, eficaç i vàlid per a aquells infants i joves amb dificultats d'aprenentatge degudes a diferents trastorns i/o causes.

Així doncs, **la seva finalitat** és desenvolupar una acció efectiva que ajudi als alumnes atesos a pal·liar les diferents problemàtiques; això ho fa des d'una visió integral i constructivista de l'aprenentatge i alhora, considerant cada cas de manera individualitzada i específica.

Entre **el que fa** dins l'equip de treball la figura del psicopedagog té una rellevància especial en les funcions d'**anàlisi, diagnòstic, avaluació, orientació i seguiment**. A més d'aquestes tasques, fa atenció individual als propis alumnes i tasques de coordinació contínua amb escoles i EAPs. Més concretament:

- **Amb els infants**

Dur a terme una valoració per detectar les necessitats particulars des d'una perspectiva individualitzada en cada cas, a través de la interacció i l'observació amb l'alumne i la passació de proves estandaritzades i, si s'escau, a través d'entrevistes amb serveis externs, per tal d'elaborar un pla de treball individualitzat i adient a cada necessitat concreta.

Dissenyar un pla de treball seleccionant els objectius a assolir i escollir aquelles activitats i materials que més s'ajustin a les necessitats de cada alumne per a dur a terme les reeducacions.

Dur a terme el seguiment de la implementació d'aquest pla, ho fa a través de l'observació diària, dels registres i les coordinacions periòdiques amb el personal del centre.

- **Amb altres agents:**

Coordinar-se amb les escoles: Es reserva un espai de coordinació amb les tutores de cada infant. La periodicitat de les coordinacions amb les tutores sol ser segons la necessitat del nen però s'intenta com a mínim una trimestral.

Valorar periòdicament i conjuntament amb la resta de professionals del centre, el procés de treball que s'està duent a terme en els diferents casos així com el grau de procés de millora de cada alumne i, si s'escau, s'estableixen pautes de millora i/o modificacions del pla inicial per tal d'optimitzar resultats.

Informa i assessora les famílies dels alumnes sobre el procés i el desenvolupament de la intervenció. En aquestes reunions no hi ha una periodicitat establerta, sinó que hi ha comunicació contínua i es proposen quan es creu necessari.

Es coordina amb altres serveis externs (EAPs): Són coordinacions amb periodicitat flexible, segons les necessitats.

Aquest seguit de tasques estan fonamentades **d'acord a** unes bases teòriques de referència: Parteixen d'una perspectiva individualitzada i específica de cada cas però situada dins d'una visió sistèmica, és a dir, tenint en compte l'alumne dins el seu context de desenvolupament (família, escola...). Des d'aquesta posició, prenen tanta rellevància les capacitats de cada alumne (competència comunicativa, intel·lectual, adaptativa...), com les interaccions que es donen en els entorns on creix i es desenvolupa. D'aquí la necessitat de coordinació amb altres agents per no tractar de forma fragmentària la globalitat complexa que és l'ésser humà, i així poder garantir l'atenció adequada de cada alumne per assegurar l'efectivitat dels plans de treball.

Així doncs, la seva **missió** consisteix en respondre de manera òptima a les necessitats d'aprenentatge, emocionals, socials i individuals de cada infant,

aconseguint que la intervenció sigui eficaç i es donin uns indicadors de millora que permeti a cada infant disposar de més recursos per abordar els aprenentatges en l'àmbit escolar i la màxima funcionalitat en les activitats de la vida diària, segons de quin cas es tracti, bàsicament mitjançant:

- La detecció de dificultats d'aprenentatge i desenvolupament concretes de cada infant i presa de decisions per tal que aquest alumne tingui els suports necessaris.
- Acompanyament i assessorament a les famílies i als tutors en relació a la demanda.
- La coordinació amb altres serveis que també poden atendre l'infant i la família (escoles i EAPs).

Síntesi

FINALITATS QUE ES DESPRENEN DE LA MISSIÓ	TASQUES RELACIONADES AMB LA FINALITAT
1. Procés diagnòstic de les dificultats o possibles trastorns que presenta l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi previ del problema i presa de decisions sobre el que cal fer. • Observació de l'infant en el procés de resolució de tasques determinades. • Passació proves diagnòstiques per detectar si existeix alguna dificultat o trastorn d'aprenentatge, si s'escau. • Anàlisi i retorn dels resultats a la família.
2. Atenció individualitzada amb els infants/joves esdevenint la persona de referència del centre.	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüenciació de les actuacions a seguir en funció de les necessitats de cada infant/jove.
3. Oferir suport i assessorament al personal del centre i als tutors/es de les escoles i pares.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicació diària i contínua i coordinacions de periodicitat mensual amb les treballadores del centre. • Coordinacions periòdiques amb els tutors de cada infant. • Reunions amb periodicitat flexible, segons necessitats, entre la resta de professionals del centre, les tutores de les escoles i pares.
4. Fer de nexa d'unió entre els diferents agents dels diversos nínxols ecològics on es desenvolupa cada infant/jove.	<ul style="list-style-type: none"> • Contacte permanent amb les famílies dels infants atesos. • Elabora i supervisa els informes de capacitats dels infants, així com els informes d'entrada i sortida del centre Lexis. • Es coordina amb EAPS i tutors/es dels infants/joves atesos.
5. Vetllar per l'acompliment dels objectius pedagògics proposats pel Centre Lexis.	<ul style="list-style-type: none"> • Promoció de l'aprenentatge, donant un èmfasi especial als processos psicològics implicats. • Seguiment i avaluació del Pla de treball Individualitzat proposant estratègies de millora, si s'escau.

ANÀLISI

A partir de les dades que acabo d'exposar i que he aconseguit, mitjançant les entrevistes i la observació, i per possibilitar una intervenció psicopedagògica adaptada a les circumstàncies particulars d'aquest context educatiu, veig fonamental fer una anàlisi minuciosa institucional.

Aquest apartat no pretén ser una crítica, ans al contrari, pretén ser una anàlisi qualitativa de caire constructiu del sistema de centre, i per tant, de la configuració de la resposta educativa que pot oferir, que ajudi a entrar en una espiral de comprensió de la realitat d'aquest centre, entesa des del punt de vista que comporta l'objectiu d'aquest projecte:

L'assessorament psicopedagògic des de la iniciativa privada, com és el cas del centre Lexis, se situa comunament fora del context escolar, i la seva actuació sol estar supeditada a demandes puntuals, ja sigui de pares, escoles... per tant, és fàcil que centres d'aquest tipus es vegin empesos a fer un treball de tipus correctiu, encara que l'assessor, com és el cas de la Montserrat (la meva tutora) i també de les diferents professionals que hi treballen en col·laboració dins el centre, parteixin d'una concepció curricular de procés i defensin una interpretació contextual dels problemes educatius.

Malgrat la llibertat d'acció que suposa aquesta alternativa laboral, el fet que la intervenció estigui supeditada a les exigències d'un client, aquestes poden imposar unes limitacions que poden condicionar l'eficàcia de la tasca assessora. Al centre Lèxis, hi ha estipulades unes coordinacions periòdiques entre la Montserrat i els diversos agents educatius implicats, dels diversos centres d'on provenen els alumnes que atén, malgrat això, degut precisament a la posició respecte aquests centres que li imposa la situació contractual, no en tots els casos aquestes trobades donen el fruit que caldria esperar.

Què és el que em porta a aquesta conclusió?

Tant el pràcticum I com el II m'han ofert la possibilitat de realitzar una anàlisi prou detallada del treball que es duu a terme al centre. He participat en les sessions de reeducació amb nens i nenes que pateixen diferents trastorns; concretament, el meu pràcticum s'ha centrat en la intervenció amb alumnes que pateixen el trastorn de la lectura, però que, degut a la gran comorbiditat existent entre aquest trastorn amb d'altres, les necessitats d'aquests alumnes inclouen, segons els casos, també les pròpies del Trastorn per Dèficit de Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDA-H), el Trastorn de l'escriptura (disgrafia i disortografia), el trastorn de càlcul (discalcúlia) i trastorns emocionals i/o conductuals. He seguit i après de l'actuació de psicòlogues i logopedes, el suficient per poder concloure que diversos enfocaments des de diferents disciplines aporten el seu granet de sorra per a l'objectiu final: la millora funcional dels alumnes atesos.

Aquesta pràctica, més enllà de la centrada en les tècniques de reeducació, m'ha permès contrastar diferents idees que m'he anat formant sobre la tasca

psicopedagògica mitjançant els continguts de les diverses assignatures teòriques del pla d'estudis de psicopedagogia, amb una realitat pràctica del dia a dia del psicopedagog en un entorn molt concret.

Una de les conclusions principals que n'extrec és que la tasca del psicopedagog no sempre és fàcil d'emmarcar dins el **model d'orientació i intervenció col·laboratiu d'enfocament constructivista**, del qual ens parla Carles Monereo en els seus treballs i el que tan sovint es presenta com a model a seguir des de qualsevol de les assignatures teòriques.

Aquest model defineix la tasca d'assessorament com un procés on la psicopedagoga participa de manera activa i col·laborativa en les diferents etapes d'intervenció; i val a dir que es tracta d'un model amb el que crec fermament, doncs considero la cooperació i coordinació entre els agents dels diversos nínxols on es desenvolupa l'infant vital per a **no** tractar de forma fragmentària la globalitat complexa que és l'ésser humà, i així poder garantir l'atenció adequada de cada alumne per assegurar l'efectivitat dels plans de treball.

Perquè no em sembla fàcil d'emmarcar en el context del centre LEXIS?

En aquest centre es treballa bàsicament de manera individual amb l'alumne i conjuntament amb la família; si que hi ha una **coordinació sistemàtica amb el context escolar**, però les professionals del centre no estan vinculades a les diverses escoles com un equip de treball annex a la tasca que duen a terme en elles, sinó que són considerades personal extern, que treballa per compte propi i que la seva feina consisteix en tractar l'alumne individualment per, d'alguna manera "guarir-li" el problema que li dificulta el bon desenvolupament a l'escola... i aquesta creença, malauradament, dificulta la bona predisposició per al treball en equip i, més enllà, per a la consideració que aquestes professionals formen part de l'equip, dins la globalitat dels agents en contacte i vincle directe amb els alumnes...

És cert que, per qüestions d'horari laboral, no he tingut l'oportunitat d'assistir a coordinacions amb mestres ni EAPs, però si que he pogut constatar com, en determinades ocasions, l'objectiu del centre LEXIS per alguns alumnes és aconseguir en ell allò que li exigeix l'escola sense atendre aquesta a reflexions sobre la necessitat d'adaptació de les activitats, ni tant sols d'implementar metodologies més inclusives per a l'atenció a la diversitat, que permetin a cada alumne anar avançant al seu ritme i estalviant-los la sensació de fracàs i de sofriment que els genera el pensar que és l'alumne qui s'ha "d'arranjar", no pas l'escola qui s'hi ha d'acomodar.

He pogut inferir que, en ocasions, que no en tots els casos, existeix molta **distància entre les concepcions educatives del psicopedagog i les d'alguns mestres**. Si bé el mestre a l'escola treballa centrant-se molt en els continguts, la psicopedagoga es centra en el nen/a. Malgrat això, i tenint en compte la coordinació, deficitària en aquests casos i al meu entendre, he observat que els alumnes que tractem a LEXIS no gaudeixen en tots els casos d'una individualització dels aprenentatges a l'escola. Alguns no tenen PI, malgrat tenir diagnòstic, perquè no tenen dictamen, però tampoc els fan adaptacions metodològiques. Aleshores, penso que aquesta manca de confiança en les oportunitats que pot oferir l'entorn, la creença absurda que tots els

alumnes s'han d'adaptar a un estàndar i la manca de cultura de treball cooperatiu entre entitats, afecta directament a l'aprenentatge de l'alumne i de vegades, pot ser que la intervenció de la psicopedagoga s'acabi convertint més aviat en un reforç escolar que no pas en una intervenció psicopedagògica contextualitzada i real (cosa que no passa amb altre entitats com CDIAPs, per exemple).

Perquè aquesta manca de complicitat de les escoles envers els centres privats?

En aquest sentit trobo a faltar iniciatives des del departament que **integrin** aquests centres col·laboradors com a veritables ens que participen i contribueixen al bon desenvolupament dels alumnes, però que mai podran desenvolupar el seu potencial sense la confiança que es mereixen i, en conseqüència, sense l'oportunitat d'intervenir en els processos de planificació escolar per a l'atenció de la diversitat.

Des de l'inici de les pràctiques he tingut una mica el regust de què m'hauria agradat més veure un model de psicopedagog amb la possibilitat de treballar des d'un context que li permeti l'exercici de la seva professió amb un caire més col·laboratiu, com podria ser d'un EAP, i com, amb la seva acció aconsegueix anar transformant consciències, canviant patrons de treball i caminar mica en mica cap a la meta del sistema educatiu: proporcionar a cada alumne allò que necessita per anar endavant respecte el propi punt de partida... I penso que en un EAP hauria pogut veure això per la creença, potser utòpica, que aquests equips si que estan realment integrats a les escoles i hi tenen un pes específic prou important, que no tenen els centres que actuen des de la iniciativa privada, com per poder fer-se notar i anar canviant el color de les situacions escolars.

Si realment volem anar endavant, cal un treball interdisciplinari i de col·laboració molt organitzat i de coresponsabilitat, amb uns objectius clars i colze a colze amb qui ens pugui donar suport, està clar que els recursos públics en l'època que estem travessant són només mínims. Penso que cal acceptar i incertar en el nostre sistema a tot aquell qui mostri compromís amb el que l'educació comporta, i aquesta complicitat es pot obtenir perfectament d'un centre privat.

Tot i així he de dir, i amb orgull d'haver estat amb les professionals que m'han ensenyat de forma tant amable i altruista, que, malgrat la petita parcel·la en la que es veuen acotades (doncs l'estructura de la reeducació té a veure més en la modelació de l'infant), treballen sempre i sense excepció tenint en compte la part emocional de l'alumne així com dels pares; comprenen la globalitat del psiquisme humà i fan tots els esforços que estan a la seva mà perquè la intervenció amb aquests alumnes es dugui a terme de forma coherent des de tots els àmbits implicats amb cada alumne en concret.

Pel que fa a la relació directa amb els alumnes vull manifestar-me com a testimoni explícit de què per a elles no són casos de dislèxia, TDAH..., sinó alumnes capaços, amb dificultats però també amb fortaleces, als quals hem d'acompanyar en el seu procés d'aprenentatge global i així ho reflecteix el tracte que reben i que les activitats que els proposen i duen a terme, l'organització del dia a dia, les dinàmiques i rutines establertes, penso que són molt adequades al context on s'està.

En aquest sentit i des d'aquest sistema de centre no puc deixar d'analitzar les **característiques de l'alumnat que atén**, particularment les comuns a aquells alumnes triats com a objectes d'intervenció:

Els trastorns que afecten als alumnes amb els que es centra la intervenció són la **dislèxia, el TDA i el TDA-H**; Lexis, des de la seva posició, aborda l'actuació a partir de la reeducació, és a dir, la intervenció psicopedagògica, en aquest tipus de centre, es centra en l'alumne i el seu funcionament executiu. Per això, una part molt important de la intervenció es realitza mitjançant l'entrenament en funcions executives, perquè mica en mica el nen vagi aconseguint una major funcionalitat en els seus processos immadurs i així aconseguir capacitar els alumnes per a què assumeixin el nou paper que s'espera d'ells en els diferents contextos, principalment l'escolar.

La **concreció sobre els trastorns que pateixen els alumnes objectes d'intervenció** (Definició, detecció i diagnòstic i tractament) es pot consultar a l'[ANNEX 1](#)

Conclusions

Partint d'aquesta concreció sobre els trastorns en qüestió puc concloure que, si bé en el cas del tractament de la dislèxia s'accepta comunament que la **reeducació** constitueix un ajut incommensurable per a l'agilització del procés de l'aprenentatge lector d'aquests alumnes, en el cas del **TDA i TDA-H** el tractament ja ha de ser **multimodal**, i aquest gira fonamentalment entorn als eixos del treball en xarxa apuntats anteriorment. En aquest sentit, hem de concloure que la intervenció que es pot oferir des del centre Lèxis queda parcialitzada i reduïda només a uns pocs aspectes de la globalitat que suposa la convivència amb aquests trastorns. Des d'aquesta premissa, cal parlar de necessitats:

Necessitats detectades

Amb aquesta anàlisi es pot inferir fàcilment que els centres de la tipologia descrita tenen unes necessitats implícites de diferent ordre que passen per la **necessitat de recórrer a un altre model d'intervenció** que permeti abordar problemàtiques dels alumnes que vagin més enllà de les que es poden abordar des del model clínic:

- Necessitat de suport de diversos agents educadors que treballin en col·laboració amb els el centre per introduir millores en els processos educatius, tenint en compte la globalitat de la persona i actuant a diversos nivells més enllà de l'aspecte acadèmic.

En aquest punt m'adono de la proposta que farien, si disposessin de mitjans regulats, seria poder compartir el treball, i això apuntaria directament al **model col·laboratiu** amb el que es basa el meu projecte.

Fonamentació teòrica i legal

Marc legal

Els requisits legals que he tingut en compte per a la realització del projecte són els següents:

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN³

Principis generals

- Qualitat educativa.
- Equitat i garantia d'igualtat d'oportunitats.
- Principi d'inclusió i de normalització.
- Atenció a la diversitat.

LLEI 12/2009, DEL 10 DE JULIOL, D'EDUCACIÓ⁴.

La qual regula l'educació a Catalunya. Em sembla adequat citar l'apartat III, Títol II, article 21 en el qual es fa referència als drets dels alumnes, en relació al meu projecte m'he centrat en:

- Accedir a l'educació en condicions d'equitat i gaudir d'igualtat d'oportunitats.
- Rebre una educació que n'estimuli les capacitats, en tingui en compte el ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment.

CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA⁵

A banda de la llei anterior, he revisat també el currículum així com l'annex, el **Decret 142/2007 DOGC núm. 4915**. En aquests dos documents es concreten les competències bàsiques que ha d'assolir l'alumne al llarg de l'educació obligatòria.

L'adquisició de les competències bàsiques es fa possible a través dels continguts de les diferents matèries del currículum. Cada matèria, segons l'àrea que engloba, s'apropia d'una o més competències a les que contribuirà amb major grau d'intensitat. No obstant, també ha de contribuir, tot i que en menor grau, a l'adquisició de la resta

³ Agencia estatal. Boletín oficial. Recuperat d' <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

⁴ Recuperat d' http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

⁵ Recuperat d' http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0031/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf

de CCBB. En aquest sentit, la meva intervenció ha fet èmfasi en les competències 1, 5 i 6.

Competències transversals		Competències específiques per conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competència artística i cultural	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

1. Comunicativa lingüística i audiovisual: acompanyant l'alumne en tot el procés d'adquisició d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

5. Aprendre a aprendre: podem dir que ha estat el pilar fonamental del meu projecte, doncs ha pres gran protagonisme la reflexió sobre la pròpia manera d'aprendre (**metacognició**), l'adquisició de noves estratègies per resoldre situacions d'aprenentatge, entre elles el subratllat, el resum i l'esquema o bé el mapa conceptual com a base fonamental d'un estudi, conscient, eficaç i reflexiu.

6. Autonomia i iniciativa personal: afavorint les iniciatives de planificació, presa de decisions, organització i assumptió de responsabilitats. També s'ha afavorit l'autonomia i l'autoconfiança en la construcció d'una concepció positiva d'un mateix, així com en la presa de postures sobre els problemes i les possibles solucions.

NOTA: Malgrat un dels alumnes amb els que he intervingut està en l'etapa de l'ESO, he obviat el Currículum de secundària per la següent raó:

- L'educació de l'alumne segueix un PI que remet, per al tractament de determinats aprenentatges, especialment els relacionats amb la competència comunicativa, al Currículum d'EP.

LA LLEI ORGÀNICA 15/1999 DEL 13 DE DESEMBRE DE PROTECCIÓ DE DADES DE CARÀCTER PERSONAL (L.O.P.D.)⁶

Que té per objecte garantir i protegir les llibertats públiques i els drets fonamentals de les persones físiques en el que concerneix al tractament de les dades personals.

A banda dels documents legislatius, i amb l'objectiu de tenir els coneixements necessaris sobre el context familiar i la trajectòria escolar dels alumnes amb els quals he dut a terme la intervenció, he pogut comptar el resum de la documentació interna del centre que inclou l'arxiu de totes les accions realitzades (actes de reunions amb escoles, entrevistes amb famílies i seguiment del procés de la reeducació i resultats)

⁶ Recuperat d'http://administraciojusticia.gencat.cat/web/.content/documents/arxius/lo15_1999lopdc.pdf

Marc teòric

El projecte ha pretès anar més enllà de centrar-se en la reeducació de forma aïllada, és a dir, el model d'OIP no persegueix només una finalitat correctiva en el propi nen responnent a una demanda puntual i la funció assessora s'ha plantejat no tant des del paper d'expert, sinó que ha de ser més un coordinador-col·laborador.

En aquest sentit, he pretès valdre'm d'alguns agents interns a les escoles dels diferents alumnes, objectes de la intervenció, amb influència sobre la comunitat institucional -equip directiu, cap d'estudis, EAP...-, doncs part de la intervenció anava destinada a obtenir la col·laboració d'aquests agents, i el compromís a propiciar, per mitjà de l'anàlisi i la discussió sobre les pràctiques educatives que es duuguin a terme en cada centre, un canvi conceptual real entre professors i/o pares implicats.

Per aquest plantejament, he partit del fet que des de la **perspectiva ecològica del desenvolupament humà**⁷, s'entén l'alumne com un **agent actiu i autopoietic** que s'acomoda a les **realitats canviants dels entorns** en els que es desenvolupa i del fet que les dificultats de diversa índole que experimenten *depenen sovint de la qualitat i precocitat en què s'ha donat suport a un alumne tant en l'àmbit escolar com familiar*⁸.

Per aquest motiu la intervenció ha estat estructurada en actuacions que abarquin tant l'àmbit individual com el grupal, basades en un **enfocament reflexiu**, que inclogui la **dimensió investigadora i crítica**⁹ tot partint de la idea de dinamisme, obertura i contextualització de la realitat educativa, a fi de construir respostes "a mida" per a cada necessitat.

Trets essencials de la Investigació-Acció

L'objecte de la I-A és la **transformació de la pràctica educativa**.

Hi ha una articulació permanent de la **investigació, l'acció i la formació** al llarg de tot el procés.

Vincula **coneixement i transformació**.

Dóna protagonisme als **educadors com a investigadors**.

L'existència i l' **interpel·lació del grup** és essencial.

A la pràctica, això s'ha traduït en partir de **l'avaluació dels nivells funcionals de cada alumne** en l'àmbit **cognitiu**, l'**estil d'aprenentatge** i el **NAC**, per propiciar l'**aprenentatge significatiu actiu**¹⁰ i **l'avaluació de les característiques dels entorns** per poder dur a terme un **assessorament ajustat** a les particularitats de les famílies i a la **ZDI**¹¹ de cada centre.

L'eix vertebrador del projecte ha estat doncs la interrelació continuada de l'assessor amb alumnes-famílies-escoles, fonamentada en el **model d'orientació i intervenció col·laboratiu d'enfocament constructivista**¹² doncs es tracta de situacions complexes que requereixen la creació d'escenaris de **coresponsabilitat**,

⁷ (Bronfenbrenner, 1979).

⁸ PRODISCAT.

⁹ (Vilar, 1999).

¹⁰ (Ausubel, 1963).

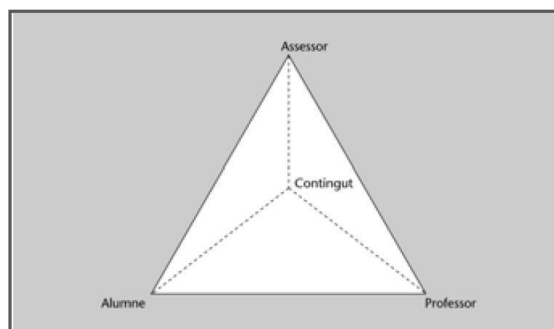
¹¹ Fent un paral·lelisme amb el concepte de zona de desenvolupament proper, els centres educatius disposen d'una **zona de desenvolupament institucional** on, amb el suport de l'assessorament, es poden establir amb major mesura unes propostes de millora de les que puguin ser possibles sense aquesta ajuda.

¹² (Coll i Monereo).

caracteritzats pel **compromís mutu** i l'establiment de **relacions simètriques** entre els **agents educadors implicats**¹³.

D'aquesta concepció del psicopedagog, també se'n desprèn una **concepció constructivista de l'aprenentatge**, és a dir, a trets generals, com un procés intern de construcció del coneixement que suposa una reorganització d'estructures cognitives preexistents en l'aprenent.

He tingut en compte que els continguts que es treballen tenen una funció medidora en la construcció de capacitats, i que aquestes es construeixen a través del **triangle interactiu** (Coll, 2002)¹⁴ on interactuen els quatre protagonistes de la intervenció psicopedagògica.



Partint d'una definició general però centrada en l'enfocament psicopedagògic, Monereo i Solé (1996)¹⁵ afegeixen quatre afirmacions que considero bàsiques per implementar la definició constructivista de l'aprenentatge:

La importància del procés de culturització, és a dir, l'aprenentatge és el motor del desenvolupament, en cap cas es considerarà un mer valor afegit.

Seguint aquesta premissa, s'ha intentat que els alumnes construeixin les pròpies eines mentals necessàries que els permetin, de manera cada vegada més autònoma, construir i millorar els propis processos d'aprenentatge.

La interacció entre l'aprenent i els agents mediadors (família, escola, amics, educadors, etc) es dona sempre en un context social concret.

En aquest cas, i tenint en compte les dificultats amb la intervenció en el context escolar que analitzo en l'apartat corresponent, s'ha realitzat en molt bona part fora del context escolar: Al centre psicopedagògic, en col·laboració amb les famílies i paral·lelament a les mesures implementades a les diferents escoles de motus propi, però en tot moment s'ha intentat abastir i incloure els continguts escolars, utilitzant-los com a punt de partida i fer més ecològic el grau de distància entre un context i l'altre, així com augmentar el grau de **significativitat i funcionalitat** dels continguts.

Els agents educatius, com a mediadors experts, guien l'aprenent des dels seus coneixements previs cap als nivells progressius d'abstracció més elevats.

Durant la totalitat del projecte, s'ha partit de l'anomenada **Zona de Desenvolupament Propri** (Vigotsky, 1979); partint dels seus coneixements previs, d'allò que ja sabien

¹³ Val a dir però, com bé es concreta en l'apartat sobre les **modificacions que ha patit el pla de treball**, que el **model d'orientació i intervenció col·laboratiu d'enfocament constructivista** no s'ha complert de manera estricta, ja que des de la realitat educativa del centre Lexis, el nivell de coordinació amb el context escolar, especialment en el cas que estava previst per al desenvolupament i aprofundiment en aquest aspecte de la intervenció, ha suposat un continu de dificultats. No obstant, la importància d'aquest fet s'analitzarà amb detall més endavant.

¹⁴ Ignacio Pozo, J., Puy Echevarría, M., Sánchez Miguel, E. (2003). *Competències professionals de l'assessor psicopedagògic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. (P. 12)

¹⁵ Monereo, C. i Solé, I. (1996). El model de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. Dins Monereo, C. i Solé, I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial, S.A.

sobre les activitats que es presentaven, facilitant la relació significativa entre el que ja sap i allò nou que aprèn.

El grau en que l'aprenent ha interaccionat socialment limita la flexibilització de les operacions mentals. Així, l'alumne que ha rebut una interacció alta i de qualitat, fuig de la rigidesa mental, la qual cosa fa que es potenciï les possibilitats de transferències i els canvis conceptuals.

En diferents situacions m'he adonat de la existència de la rigidesa mental, especialment en el cas de l'Andrea, la qual necessita conèixer l'existència de molts models per interioritzar nous procediments que li permetin gestionar el coneixement en noves situacions. És per això que en la meua tasca he tingut en compte la funció **preventiva i optimitzadora**, ja que en tot moment he intentat que els alumnes construïssin les habilitats comprensives necessàries per a poder ser utilitzades i transferibles a diferents contextos.

Metes i objectius previstos

Objectius generals del pla de treball

En el pla d'intervenció es poden distingir dues dimensions. D'una banda, a nivell macro, els següents objectius fan referència a tots els agents protagonistes del pla:

OBJECTIUS GENERALS DEL PLA DE TREBALL	
❖ Alumnes	<ul style="list-style-type: none">➤ Proporcionar ajuda ajustada a les necessitats individuals de l'alumne per a la millora del desenvolupament personal i acadèmic a través de l'elaboració d'un pla de treball de qualitat.➤ Identificar les informacions rellevants i els instruments pertinents per recollir, analitzar i interpretar la informació, contrastar hipòtesis i concretar la intervenció.
❖ Família	<ul style="list-style-type: none">➤ Oferir assessorament adequat a les necessitats de cada família.➤ Potenciar i millorar el vincle amb la família.
❖ Escola	<ul style="list-style-type: none">➤ Millorar la coordinació entre els professionals que intervenen en el procés educatiu dels alumnes, és a dir, entre el centre de pràctiques i els tutors de l'escola a la qual assisteixen cadascun dels alumnes.➤ Consensuar i negociar objectius de treball i metodologies per assolir-los.
❖ Millora de les competències professionals personals	<ul style="list-style-type: none">➤ Adquirir experiència professional en les competències i habilitats relatives al camp de la psicopedagogia.➤ Adquirir formació personal pel que fa a les dificultats d'aprenentatge i el tractament de la dislèxia.

Si l'**objectiu general** de la meua intervenció radica, per una banda, en proporcionar una ajuda ajustada a les NEE individuals, per a **la consecució de la millora del desenvolupament personal i acadèmic dels tres alumnes** objectes d'intervenció i, per una altra, **oferir suport als pares** d'aquests i **aconseguir un veritable treball en xarxa amb pares i mestres** que vagi en pro d'aquesta ajuda que se'ls ha d'oferir als alumnes; l'altra qüestió, que seria la fonamental en la meua formació com a psicopedagoga seria **adquirir coneixement tècnic sobre recursos pràctics i competència en la seva implementació** per afrontar la qualitat l'ensenyament-aprenentatge d'un infant afectat d'algun trastorn o deficiència.

En aquest sentit he de parlar d'uns **objectius secundaris**, relacionats amb la possibilitat d'aprenentatge com a psicopedagoga que m'ofereix realitzar el pràcticum en un context real d'intervenció:

- ✚ Aprofundir, des de la pràctica psicopedagògica, en la tasca relacionada amb un context d'intervenció emmarcat en l'educació formal.
- ✚ Contactar amb la realitat de la praxis concreta d'aquest entorn: el seu funcionament i dinàmica de treball, organització i formes de relació amb altres ens educatius (com es porta a terme l'assessorament, la participació, la col·laboració amb els centres...)
- ✚ Esbrinar quines estratègies podrien ser de profit per aconseguir algunes fites valuoses i arribar a la millora de qualitat educativa que reben els alumnes objectes de la intervenció que em plantejo.
- ✚ Elaborar un treball pràctic, el màxim proper a la realitat del context d'intervenció i dins el marc de les possibilitats de treball del psicopedagog, que doni vies d'intervenció clares i contextualitzades, recolzades en un marc teòric que s'adapti als requeriments i les necessitats de resposta educativa.
- ✚ Analitzar la viabilitat del pla i reflexionar sobre la validesa interna i externa del projecte, el seu abast i possible generalització.
- ✚ Pensar unes possibilitats de millora contextualitzades i fonamentades en la reflexió i l'anàlisi de la implementació del pla.

La realització del Pràcticum al centre Lexis doncs, ha suposat un vast aprenentatge de **tècniques concretes a partir d'una situació real dirigida** i l'elecció dels casos concrets ha tingut molt a veure amb la possibilitat d'ampliar bagatge, doncs els casos han estat escollits estratègicament per a fomentar-lo:

La "*Imma*" ha iniciat el seu procés en el centre Lexis aquest curs escolar, per tant, es tracta d'un cas que he pogut seguir des d'un inici. No ha estat valorada amb anterioritat per cap altre professional ni hi ha indicacions de cap trastorn concret ni pautes específiques per tractar-lo (malgrat que se li observen dificultats evidents en determinats aprenentatges). En aquest sentit, vam escollir aquesta alumna per la possibilitat que m'oferia de **ser part activa en totes les fases del procés**, des de les hipòtesis inicials, continuant amb la valoració psicopedagògica per acabar amb la planificació i implementació d'un pla d'actuació per a la millora basant-nos en les conclusions extretes de l'estudi per al diagnòstic.

El cas del “*Ramon*” el vam valorar com a interessant fonamentalment per dos motius diferents: es tracta d'un alumne a l'etapa de secundària (completa desconeguda per mi, que he estat sempre en contacte amb alumnes d'EI) i una altra particularitat, **la manca d'interès i motivació que mostra**. El treball amb ell ha de tenir necessàriament un component molt alt de negociació (implementar recursos amb l'objectiu que em permetin establir amb ell una **relació de confiança que permeti el treball, amb certa implicació i interès per part seva**, és un aspecte més que hem considerat important per a la meva formació)

Un altra tema que considero clau són les estratègies que ha de desenvolupar un psicopedagog a l'hora de dur a terme un bon treball en xarxa:

- ✚ Consensuar amb altres professionals implicats en la intervenció quin és el problema clau.
- ✚ Consensuar possibles solucions.
- ✚ Construir un pla de treball conjunt.
- ✚ Definir els serveis que cal implicar tenint en compte l'àmbit d'actuació de cada servei...

En definitiva, ser capaç d'establir ponts comunicatius entre diferents serveis, família... Pel que cal desenvolupar certes habilitats que permetin aplicar els coneixements tècnics propis del rol del psicopedagog:

- ✚ Empatia o habilitats comunicatives per a comprendre i oferir suport a les persones.
- ✚ Flexibilitat per a respondre a les necessitats de l'entorn.
- ✚ Iniciativa per a buscar i/o proposar alternatives.

Per aquest motiu es justifica l'elecció del tercer cas, el de l' “*Andrea*”, on es fa palesa la **necessitat d'intensificar les mesures per a que es faci realitat aquesta col·laboració**, encara que va estar pensada per ser duta a terme només a nivell de planificació sense assistir de forma presencial a les entrevistes que duria a terme la meva tutora amb la mestra i l'EAP de l' “*Andrea*”.

Conscient de les dificultats que el plantejament podria sofrir degut a les imposicions de tipus contractual a les que es veu supeditat el centre, però alhora engrescada amb les fortaleses que suposen la il·lusió i la convicció per part de les professionals que el tiren endavant i el seu desig més íntim sigui ajudar de debò a aquests alumnes, ho vaig considerar un repte emocionant que caldria anar analitzant constantment i redreçant després dels diferents anàlisis, en un cercle continu de millora i acció.

Modificacions del pla de treball previst. Justificació dels canvis de la proposta inicial

A l'inici del pràcticum II vaig definir, a grans trets, el que pretenia ser el meu pla de treball. Aquest pla però, no era definitiu, ja que es dissenyava amb l'objectiu de ser en tot moment flexible al canvi, adaptable en funció dels imprevistos i de les demandes i necessitats que la realitat de la intervenció requerís.

Val a dir que les accions relacionades amb les diferents fases que contenia el pla inicial s'han dut a terme gairebé en la seva totalitat. Tot i que la meva principal inseguretats era el temps que calia destinar a cada acció per tal que cadascuna d'elles es duguessin a terme en condicions òptimes i, he de reconèixer que la distribució d'aquests temps la vaig fer en funció de les hores presencials de pràcticum de què disposava, més que des d'un coneixement pràctic del que calia, s'han dut a terme segons el pla previst sense variacions significatives.

La modificació més important i que més clarament ha incidit en l'òptim desenvolupament del meu pla de treball és la **creació d'un marc de col·laboració** compartit amb els tutors a les escoles i EAPs de les alumnes. Em refereixo a una forma de coordinació amb aquests agents entre la meva tutora, els mestres de les escoles i els EAPs corresponents a cada escola, que ens permetés consensuar necessitats i objectius per adaptar la nostra tasca a les particularitats de cada alumne de manera que les accions que s'emprenen principalment des de l'escola i del centre Lèxis responguessin a un pla consensuat, compartit i complementari més que a accions aïllades sense un contingut comú producte del treball col·laboratiu.

En aquest sentit cal marcar una diferència entre dels diferents entorns escolars dels tres alumnes: Per bé que en el cas de la Imma i del Ramon si que hi ha hagut comunicació, encara que no la que pretenia el meu pla de treball, en el cas de l'entorn escolar de l'Andrea ha estat inexistent fins i tot després de la insistència de la meva tutora i la logopeda que porta el cas d'aquesta nena. Davant d'aquestes evidències i del fet que la reunió de caràcter urgent entre l'escola de l'Andrea i la meva tutora (com a executora d'allò que vam acordar en el Pla de treball i que va estar planificat en coordinació entre la pròpia Montserrat, la logopeda de l'Andrea i jo mateixa) no acabava d'arribar mai, en una reunió d'equip **reelaborem la intervenció i acordem:**

Continuar amb el seguiment individual realitzat en les sessions de reeducació, ja des del pràcticum I, mirant de cenyir els aspectes a tractar a una forma el màxim de propera possible al que inferim que s'està fent a l'escola, basant-nos en el **currículum de primària** i a **tot allò que l'alumna ens pugui aportar al respecte de les dificultats que experimenten i el tipus d'ajudes o formes de realitzar les tasques que li simplifiquen el treball i l'aprenentatge**. Intentarem mantenir en la mesura del possible la comunicació amb l'escola de la Imma i l'IES del Ramon, fixant-nos en quins aspectes aquesta comunicació resulta deficitària de cara a poder prendre decisions de millora per a una posterior intervenció més pràctica i de caire col·laboratiu i mantindrem l'assessorament a les respectives famílies amb l'aportació d'idees pràctiques al respecte de com poden continuar ajudant els seus fills tenint en compte les particularitats de cadascun d'ells.

Pel que fa a l'adequació al **currículum de primària**, com he apuntat en l'apartat que recull els fonaments legals amb què es basa el projecte, ens hem centrat en els continguts per al desenvolupament de les **competències transversals 1, 5 i 6**.

Pel que fa al tractament de **tot allò que els alumnes ens puguin aportar al respecte de les dificultats que experimenten i el tipus d'ajudes o formes de realitzar les tasques que els simplifiquen el treball i l'aprenentatge**, hem incorporat una mesura que no formava part del Pla inicial: **La participació dels alumnes en la redefinició dels objectius**.

Sota la convicció que *"Aquests alumnes necessiten recuperar el plaer d'aprendre, per això, em plantejo la necessitat de fer partícips a cadascun dels alumnes en la definició*

de les seves dificultats i la definició d'allò que ells/es necessitin superar per sentir-se millor, que ells mateixos es plantegin una meta i vegin un camí a seguir. Això podria arribar a suposar una redefinició dels objectius de la reeducació..." va ser que vaig destinar les sessions oportunes a tenir una conversa amb ells per esbrinar **quina era la seva vivència personal** i, des d'aquest punt de vista, **quina ajuda necessiten**.

La valoració d'aquesta incorporació és que no va ser del tot desencertada, però va donar fruits només en un dels casos, el de les declaracions de l'Andrea que vaig presentar en una entrada al blog; en aquesta sessió amb l'Andrea vam prendre la decisió de prioritzar amb aquesta nena el treball d'aspectes emocionals i així va ser com vam pensar una sessió destinada al diàleg amb el seu germà, que pateix el mateix trastorn que ella i que va passar moments semblants fa no tant de temps, quan era alumne de Lexis. Malauradament, sessions d'aquest tipus no s'han pogut repetir, degut al què "el client" espera de Lexis, pel que l'aprofundiment del diàleg va ser escàs i les repercussions proporcionals al temps que vam poder destinar a aprofundir en el tema, poques. Caldria el temps suficient perquè el germà pogués refer el vincle que va tenir amb la logopeda i que es pogués expressar, en la situació nova amb la seva germana, sense la inhibició que sentia després de dos anys sense contacte amb el centre i l'agudització d'alguns trets en la manera de fer, més que probablement, conseqüència de l'etapa adolescent en la que es troba.

Val a dir que, en el cas dels altres dos alumnes, la iniciativa va tenir encara menys èxit; la curta edat de la Imma i el grau de desmotivació del Ramon combinada amb la inseguretat i inhibició que el caracteritza quan es sent pressionat, van constituir un hàndicap que no havia considerat. En aquest sentit i **per posteriors intervencions**, valdria la pena aprofundir en com plantejar el tema de manera més apropiada, partint de les individualitats de cada alumne, per tal de motivar-los a reflexionar i dialogar obertament sobre un tema tan complex com delicat.

Una altra iniciativa planejada en el transcurs de la implementació del Pla va ser la incorporació de tècniques de kinesiologia educativa per a la millora d'aspectes relacionats amb l'aprenentatge (millora de la concentració, la memòria i les habilitats per a llegir i escriure, entre d'altres) a l'inici de cada sessió. Aquesta iniciativa no es va arribar a implementar degut a diferents raons:

En primer lloc vaig considerar que el treball requeria una sessió prèvia introductòria i jo no estava formada per dur-la a terme; el sentit d'aquesta introducció era el compartir la motivació i la funcionalitat d'aquesta mesura amb els alumnes (no crec en cap mesura que no sigui acceptada i valorada pels agents implicats) en aquest sentit, també hauria calgut l'acceptació dels pares dels alumnes i dur-ho a terme només en el cas que pares i alumnes compartissin amb mi la visió sobre els beneficis de l'aplicació d'una tècnica d'aquestes característiques, doncs suposaria una retallada de l'estona que dediquem a la reeducació i alumnes i pares haurien de veure uns beneficis evidents en la combinació d'ambdós tipus de tractament respecte la reeducació a la que estan acostumats. No em sentia preparada ni per fer arribar la meva motivació, ni per justificar-la, ni per garantir uns resultats, per tant, hauria pogut posar en perill una relació centre-client que flueix de la manera desitjada.

Exposició, anàlisi i dissecció de resultats

Exposició i anàlisi

El Pla de treball va ser elaborat en base a les següents premisses:

Com he comentat amb anterioritat, a l'apartat que recull la fonamentació teòrica de la intervenció, a la pràctica, s'ha traduït en una proposta de treball que parteix de **l'avaluació dels nivells funcionals de cada alumne** en l'àmbit cognitiu, l'estil d'aprenentatge i el **NAC**, per propiciar l'**aprenentatge significatiu actiu** i **l'avaluació de les característiques dels entorns** per poder dur a terme un **assessorament ajustat** a les particularitats de les famílies i a la **ZDI** de cada centre.

Tal com estava planificat des de l'inici, s'ha dut a terme en tres fases que exposo i analitzo a continuació:

FASE 1: Conèixer i analitzar la demanda. Formulació d'hipòtesis i finalitats subsegüents de l'avaluació psicopedagògica. (març - 15 hores)

OBJECTIUS. Destinatari: Imma, Ramon i Andrea (alumnes)	ACTIVITATS
<p>Definir informacions que caldrà obtenir durant els processos d'avaluació ateses les finalitats que es persegueixin. (29 febrer i 1 de març 2 h.)</p> <p>Recollir informacions pertinents. (7 – 8 i 14 - 15 de març-3 h.)</p> <p>Establir els primers acords sobre els problemes i l'actuació a seguir. (29 de març 2h)</p> <p>Elaborar tres plans d'actuació amb els punts: <i>Programació de la reeducació; aplicació; informació a la família; traspàs d'informació rellevant amb el centre de referència de cada alumne. (programació 6 hores – posada en comú 2 hores, 1a setmana d'abril)</i></p>	<p>Coordinacions periòdiques amb l'equip de treball. (1h. setmanal)</p> <p>Passació de proves pertinents, interpretació de resultats i extracció de conclusions. (inclòs dins les coordinacions amb l'equip de treball)</p> <p>Entrevistes .</p> <p>Enregistrament sistemàtic. (graelles, gravacions...)</p> <p>DAFO</p>

METODOLOGIA

Treball en equip. Corresponsabilització en el disseny i aplicació de mesures.

Participació activa en la recollida d'informació i presa de decisions per a l'elaboració i desenvolupament dels plans d'intervenció.

Observació i anàlisi de variables que incideixen en la presa de decisions.

De les informacions que calia definir com a necessàries per a planificar la intervenció, vam acordar les següents:

Respecte cada alumne

- NAC en matèries instrumentals
- Actitud davant les tasques
- Relació amb l'entorn (familiar, companys mestres...)

Respecte les escoles

- Metodologia de treball
- Mesures d'atenció a la diversitat
- Funcionament de comissions a nivell institucional
- Relació amb l'EAP

Respecte les famílies

- Tipus de relació amb els fills
- Horari de convivència i activitats

- Relació entre germans (si n'hi ha)

El producte de la recollida d'aquesta informació em va permetre treure conclusions al respecte de cada alumne i, en conseqüència del treball que calia fer.

Anàlisi DAFO dels alumnes

En aquest sentit i a mode de resum, presento a [l'ANNEX 2](#) una DAFO de cada alumne, que inclou criteris relatius tant a l'àmbit individual com contextual de cadascun d'ells partint de la visió ecològica del ser humà, que també he citat en l'apartat de fonamentació teòrica, a partir de la qual vaig poder concretar quins paràmetres havia de seguir la intervenció amb cadascun d'ells.

Valorant el conjunt de criteris que s'expliciten en les tres DAFOs, a l'inici de la fase 2, estic en situació de concloure que ens trobem davant uns alumnes amb unes dificultats concretes que els afecten directament en el rendiment acadèmic, i com no, a la seva vida, doncs una part molt important de la seva vida en aquests moments és l'escola.

Fracassar a l'escola, per a un alumne en edat escolar pot produir-li el sentiment de fracàs a la vida; quan els resultats acadèmics són la prova i el reconeixement de les seves aptituds i aquests són negatius reiteradament, l'alumne sent constantment la subestimació dels altres... En aquest cas, **és el sistema escolar qui determina aquest fracàs**, d'aquí la necessitat d'intervenir-hi¹⁶.

En aquest sentit i seguint la metodologia del treball en equip i de la coresponsabilització dissenyem i concretem la intervenció que inclou les dimensions individual (reeducació) i les contextuais (comunicació col·laborativa amb família i escola). Iniciem la fase II en la data prevista:

¹⁶ “Quan una ment es queda enrere” [extret de la llicència d'estudis de P Surís - Moodle](#)

FASE 2: Desenvolupament del pla d'intervenció (abril-maig. 54 hores)

OBJECTIUS	ACTIVITATS I CONTINGUTS
<p>Destinatari: alumnes, pares i professionals vinculats als centres de cada alumne</p> <p>Establir un vincle amb els alumnes. (al llarg de la durada del pràcticum)</p> <p>Dur a terme la intervenció realitzant les activitats del Pla d'actuació. (al llarg de la durada del pràcticum)</p> <p>Establir un model de treball col·laboratiu amb enfocament sistèmic. (al llarg de la durada del pràcticum)</p>	<p>Planificació d'aspectes a tractar amb professionals implicats (elaboració de guions). (4-5 abril)</p> <p>Coordinacions per al seguiment dels casos assignats. (mensual; 1 h./mes)</p> <p>Recerca, en fonts bibliogràfiques i d'internet, de recursos per optimitzar les reeducacions i les intervencions a nivell global. (Treball no presencial. 10h. al llarg del pràcticum)</p> <p>Classificació, per edats i competències que cal desenvolupar a cada edat, dels recursos per a la reeducació i selecció dels més adients a les necessitats de cada cas. (Treball no presencial. 10h. al llarg del pràcticum)</p> <p>Preparació d'activitats per al treballar dels aspectes com:</p> <p style="padding-left: 20px;">Dificultats de comprensió lectora i llenguatge oral, ortogràfiques i atencionals.</p> <p style="padding-left: 20px;">Autoestima i motivació.</p> <p style="padding-left: 20px;">(amb antelació d'una setmana de la sessió de cada alumne. 2-3 hores setmanals)</p> <p>Enregistrament en diari. (Simultani a cada sessió)</p>
INSTRUMENTS I TÈCNiques	INDICADORS D'AVALUACIÓ
<p>Observació directa</p> <p>Graelles personalitzades d'observació sistemàtica amb les dimensions metodològiques a avaluar.</p> <p>Guions.</p> <p>Entrevistes/Coordinacions.</p> <p>Diari de pràctiques</p>	<p>Motivació i implicació per part dels alumnes.</p> <p>Col·laboració d'altres agents educadors.</p> <p>Feedback positiu de la tutora de pràctiques</p>
METODOLOGIA	
<p>Treball en equip. Comunicació oberta amb els professionals implicats.</p> <p>Participació activa i crítica en el disseny de les intervencions i la implementació.</p> <p>Reflexió sobre la pràctica d'aspectes rellevants de cada intervenció i implementació de modificacions sobre el pla inicial, si s'escau.</p> <p>Implementació d'estratègies i tècniques observades en el transcurs de les pràctiques.</p>	

Aspectes a considerar del com s'ha implementat el pla

A nivell de reeducació

El terme **REEDUCACIÓ** es refereix a l'ajuda que rep directament l'infant per millorar la lectoescriptura i desenvolupar estratègies compensatòries que li permetin avançar.

Fonamentalment, els alumnes amb els que intervinc, presenten una sèrie de dificultats lectores, comunes a tots ells que es podrien resumir en les següents:

VELOCITAT, PRECISIÓ I COMPRESIÓ

Altres dificultats observades a tractar de forma particular en cada alumne serien:

LA GRAFIA EN CURSIVA, ASPECTES ATENCIONALS, ASPECTES MOTIVACIONALS, RAPIDESA EN EXECUCIÓ DE TASQUES I SEGURETAT

Qüestions a considerar

El primer pas en el tractament de qualsevol trastorn d'aprenentatge és explicar clarament a l'infant, de manera adequada a la seva edat, la naturalesa del seu problema. Ha de saber que la seva dificultat té un nom, que això no vol dir que no sigui intel·ligent i que rebrà ajuda.

Les manifestacions i les repercussions del trastorn canvien amb el temps; per això l'enfocament del tractament s'ha d'acomodar a cada etapa. El que és vàlid per a un nen de 8 anys no ho és per a un de 14, però els dos necessiten ajuda. Per tant, la intervenció en les primeres etapes està encaminada a millorar els dèficits observats, és a dir, a treballar aspectes que puguin contribuir a la millora de les dificultats observades. En etapes posteriors s'intentarà compensar els dèficits a través dels punts forts de l'infant¹⁷.

Des d'aquesta premissa, l'enfocament de la reeducació de l'Andrea i la Imma s'han distingit significativament de la intervenció amb el Ramon.

Cal tenir present que la dislèxia, igual que la resta de trastorns d'aprenentatge, acompanya l'individu durant tota la vida, per tant, no pretenem "guarir" sinó una millora funcional.

No només cal identificar les dificultats de l'infant, sinó també les seves habilitats, que seran recursos importants per superar i compensar les dificultats.

Així doncs, el que s'ha treballat amb la reeducació ha estat amb la finalitat **que la dificultat lectora no impedeixi seguir els aprenentatges**.

Objectius específics de la reeducació

Anant més enllà, i centrant-me en els objectius concrets que m'he plantejat assolir amb l'alumnat, hi ha un **objectiu general**, a partir del qual, se'n deriven tota la resta:

- Potenciar l'ús sistemàtic, conscient i automàtic de tècniques per a la lectura eficaç i comprensiva, l'expressió escrita i l'ortografia, per tal d'assolir habilitats

¹⁷ [Els trastorns de l'aprenentatge](#) Cristina Boix; Roser Colomé; Anna López i Ana Sanguinetti. Neuropsicòlogues. Marta Caro. Logopeda. Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge (UTAE), Servei de Neurologia de l'Hospital Sant Joan de Déu Dra. Anna Sans Fitó. Coordinadora de la Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge (UTAE), Servei de Neurologia de l'Hospital Sant Joan de Déu.

útils i transferibles que al llarg de l'escolaritat els permetin resoldre amb més eficàcia les demandes d'aprenentatge que se'ls presenten.

Objectius específics de la reeducació		
IMMA	ANDREA	RAMON
<ul style="list-style-type: none"> • Reconèixer la lletra lligada per poder entendre les lectures en aquest al·lògraf • Ortografia arbitrària: Aplicar correctament les normes ortogràfiques corresponents al seu curs escolar. • Ortografia memorística: Introduir paraules d'ús comú per la ruta global. • Millorar l'expressió escrita a nivell morfosintàctic. • Augmentar la velocitat lectora. • Augmentar la consciència fonològica. • Augmentar la velocitat en la resolució de tasques en general. <p>(optimitzant la ruta fonològica per millorar la precisió lectora i la ruta lèxica per automatitzar paraules d'ús freqüent i incidir en la velocitat lectora)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Millorar la precisió lectora • Millorar la velocitat lectora • Millorar la comprensió lectora • Ortografia arbitrària: Utilitzar correctament la norma ortogràfica de les paraules femenines en plural en textos i avançar en l'automatització de l'aplicació de la norma ortogràfica de la /g/ /j/ i /gu/ • Millorar l'expressió escrita a nivell morfosintàctic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Millorar el temps d'atenció que és capaç de dedicar a cada tasca • Avançar en la precisió lectora • Millorar en la velocitat lectora • Millorar en la grafia • Millorar en l'aplicació de l'ortografia arbitrària en textos. • Millorar l'expressió escrita a nivell morfosintàctic.

El com ho hem dut a terme

Tractament de la velocitat, precisió i comprensió lectora

Enfortint aquests aspectes amb exercicis que tinguin un component d'atenció, discriminació i memòria immediata i amb la realització d'activitats per "adiestrar" l'ull, (ja que aquest no funciona sobreposant l'atenció lletra a lletra, sinó que va a salts) cercant un camp de visió i un punt de fixació.

Velocitat:

En cada sessió hem inclòs exercicis destinats enfortir la lectura fonològica (síl·labes, pseudoparaules...) i altres per potenciar la integració memorística de l'escriptura de paraules d'ús comú i facilitar així la lectura global (més ràpida).

Precisió:

Les omissions, addicions, repeticions, inferències errònies de finals de paraula... les hem tractat amb el mateix tipus d'exercicis que hem exemplificat per al foment de la millora en la velocitat. Es tracta d'exercicis de lectura que impliquen alhora atenció.

Comprensió:

Hem tingut en compte: Partir de la lectura de textos breus (per facilitar la comprensió final) i amb poca dificultat lectora (adaptats al nivell de comprensió de cada alumne).

Les preguntes sobre aquests textos han estat variades (obertes tancades, concretes, inferencials...)

VEURE ALGUNS EXEMPLES D'ACTIVITATS I METODOLOGIA A [L'ANNEX 3](#)

Treball de reeducació específic per a cada alumne

RAMON

Distribució de les sessions: Les sessions del Ramon començaran amb exercicis específics per a centrar l'atenció, per continuar amb el treball d'aspectes relacionats amb l'ús funcional del llenguatge escrit, tan a nivell de comprensió com a nivell d'expressió. Aquests exercicis destinats a l'atenció inclouran reconeixement de paraules repetides entre moltes d'altres i exercicis d'aquest tipus per a fomentar, a més de l'atenció en si mateixa, la lectura global i la incorporació progressiva d'algunes normes ortogràfiques.

Aspectes tractats

Velocitat comprensió i entonació:

- Lectura de còmic prestant especial atenció a l'entonació

Velocitat, precisió i comprensió lectora:

- Lectura de textos prestant el màxim d'atenció per aconseguir una precisió i velocitat òptimes
- Extracció d'idees principals del text
- Subratllat
- Esquemes/resums

Expressió oral i escrita:

- Elaboració dels esquemes/resums en codi escrit. Autocorrecció.

Grafia:

- No serà tant una qüestió de treball específic, sinó que es destinarà part del treball per a l'expressió escrita a focalitzar l'esforç en la grafia, en fragments acordats, de manera que resulti més intel·ligible. (Es pot fer ús de pauta si l'alumne ho desitja, considero que pot resultar ofensiu obligar-lo a la seva edat)

Nota: S'ha demostrat en infinitat d'ocasions que el Ramon millora molt la precisió lectora quan disposa d'alguna eina que focalitzi la seva mirada en la paraula que està llegint. En aquest sentit es poden emprar cartolines amb finestretes que descobreixin les paraules de cada frase en les que s'hagi d'anar centrant al llarg de la lectura dels textos o bé, emprar l'estratègia de l'ús del dit per anar resseguint el text.

ANDREA	<p>Distribució de les sessions: Cada sessió la dividirem en diferents parts de manera que en ella es pugui donar una pinzellada al treball de cadascun dels aspectes a tractar:</p> <p>Aspectes tractats:</p> <p>Consciència fonològica i ortografia arbitrària</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joc amb paraules que suposin més dificultat a nivell de lectura i ortogràfic. (En aquests moments estem amb els diferents sons de la de la G i l'aplicació ortogràfica de la G i la J)
ASPECTES COMUNS ANDREA / IMMA	<p>Velocitat i precisió lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenament de la lectura per ruta fonològica: Lectura de síl·labes cronometrada. Les síl·labes s'han de llegir en un ordre de dificultat ascendent (directa, indirecta i travada). Seguir el mateix procediment amb una altra pàgina / power point amb pseudoparaules bisíl·labes i una tercera amb trisíl·labes (de cada pàgina es llegirà una columna, en el cas que s'utilitzin recursos TIC el nombre de pseudoparaules a llegir serà paral·lel a les lectures en format paper • Introducció de paraules d'ús comú per ruta global: Passació ràpida de paraules d'ús comú que fomentin la lectura global. Aquest exercici s'anirà alternant amb la lectura de textos senzills que vagin apareixent en pantalla progressivament a un ritme que pugui seguir però que li suposi repte. <p>Comprensió lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de text breu i dificultat lèxica baixa + preguntes relatives al text. La resposta a aquestes preguntes s'alternarà entre oral i escrita aprofitant així el treball ambdós tipus d'expressió <p>Expressió oral i escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboració de textos per part de l'alumna (descripció d'experiències, jocs, ordenació de seqüències d'imatges i descripció subsegüent, cartes, pistes amb detall perquè puguem inferir de què es tracta...)

Distribució de les sessions: Igualment, les sessions queden dividides en diferents parts que tractaran els aspectes a desenvolupar en l'aprenentatge de la Imma:

Aspectes tractats:

Consciència fonològica i ortografia arbitrària

- Joc amb paraules que suposin més dificultat a nivell de lectura i ortogràfic. (En aquests moments estem amb norma dels plurals femenins, majúscules a inici de frase i en noms propis norma de la **r** i **rr** i **c/qu**)

Una de les principals dificultats que té la Imma a l'escola és **el temps que necessita per a resoldre les diferents tasques** (molt superior al que sol estar preestablert). En aquest sentit no farem uns exercicis específics sinó que el plantejament de qualsevol activitat serà en forma de concurs, cronometrada... per tal d'influir en la voluntat de millora en aquest aspecte.

A nivell contextual

Tan important és el tractament individual de l'infant com el coneixement del trastorn que tinguin les persones del seu entorn, especialment la família i l'escola. En aquest sentit, és imprescindible assegurar-nos que, ambdós entorns, estan conscienciats de la necessitat de ser comprensius, positius i sensibles a l'hora de detectar possibles problemes d'autoestima.

Quan un infant pateix un trastorn, per la dificultat i la trava que aquest li suposa per al desenvolupament normal en la seva vida diària, en moltes ocasions, hi ha repercussions a nivell afectiu... Cal tenir en compte l'autoestima de l'infant, i sensibilitzar famílies i escoles perquè li puguin oferir el suport necessari des de la posició que els pertoca. **La coordinació entre els especialistes que atenen l'infant, l'escola i la família és fonamental.**

Des d'aquesta premissa, vetllarem perquè les famílies de cada infant siguin degudament ateses; ser mare o pare d'un infant amb un trastorn d'aprenentatge no és una tasca fàcil. Cal orientar, assessorar els pares i donar-los suport de manera adequada.

L'altre pilar amb el que es basa el tractament de la dislèxia és l'**ACOMODACIÓ**: es refereix a les facilitats o adaptacions escolars que s'han de practicar per a l'alumne amb dislèxia, perquè avanci en els aprenentatges tot i les seves dificultats lectores.

Les adaptacions escolars són fonamentals perquè la repercussió de la dislèxia en els aprenentatges de l'alumne sigui la menor possible. L'escola ha d'assumir com a seva la responsabilitat que l'infant dislèctic avanci en els diversos aprenentatges. No és vàlid, encara que per desgràcia és molt habitual, que l'escola cregui que el reforç extraescolar serveix perquè l'alumne «funcioni» a classe igual que la resta de companys... Així doncs, cal comunicació també amb l'escola, pel mateix motiu que cal amb els pares; si volem optimitzar la intervenció amb els infants, ens cal la seva col·laboració.

VEURE ESTRATÈGIES EMPRADES A [L'ANNEX 4](#)

Dissecció dels resultats (Fase 3 del pla de treball)

FASE 1: Conèixer i analitzar la demanda. Formulació d'hipòtesis i finalitats subsegüents de l'avaluació psicopedagògica.				
OBJECTIUS	Grau d'assoliment	ACTIVITATS	Grau d'utilització	OBSERVACIONS
Definir informacions que caldrà obtenir durant els processos d'avaluació ateses les finalitats que es persegueixin.	A	Coordinacions periòdiques amb l'equip Lexis.	A+	Les coordinacions s'han dut a terme amb la periodicitat establerta, el diàleg per a la presa de decisions ha estat fluït. Bona entesa.
Recollir informacions pertinents.	A	Passació de proves pertinents	A	Dos dels alumnes assisteixen al centre des de fa temps, pel que ja van ser avaluats amb anterioritat; en ambdós casos només va caldre la revisió d'aquesta informació recollida en el seu moment i els registres més recents que indiquen els seus NAC. En el tercer cas s'ha passat el TALEC (tot i que està descatalogat, al no tractar-se d'una prova per a la realització d'un informe, sinó que només es tractava de veure el seu nivell de competència es va considerar adequada).
		Consulta de registres	A+	Al centre hi ha registre de qualsevol activitat que es dugui a terme, (dificultat i avenços detectats en el dia a dia en l'alumne, resum d'entrevistes amb pares, escoles, EAPs, informes clínics, proves estandaritzades...) Tot això ha facilitat la informació sobre aspectes rellevants quan no s'ha pogut obtenir informació més actualitzada mitjançant les reunions programades
		Entrevistes Per al recull d'informació relativa als contextos escolars i familiars	B	<p>Amb pares: S'ha dut a terme amb la periodicitat habitual</p> <p>Tutors de les escoles: S'ha dut a terme amb la periodicitat habitual en el cas de dos dels alumnes, però no ha pogut ser en el cas de l'Andrea.</p> <p>En els casos que s'ha dut a terme la comunicació prevista aquesta s'ha reduït a aspectes directament relacionats amb els alumne, no disposem d'informació rellevant del funcionament a nivell organitzatiu i d'aspectes metodològics de l'escola i institut.</p> <p>Referents de l' EAP de cada zona: S'ha dut a terme amb la periodicitat habitual en el cas de dos dels alumnes, però no ha pogut ser en el cas de l'Andrea. El traspàs d'informació en aquest cas va més de part del centre Lexis cap a l'EAP, no hi ha una devolució sobre els fins i els projectes en els que s'utilitza aquesta informació.</p>

Establir els primers acords sobre els problemes i l'actuació a seguir	A	Coordinacions periòdiques amb l'equip de treball per a la interpretació de resultats i extracció de conclusions. Per a aconseguir una definició conjunta entre l'equip Lexis, professors, EAP, pares i els mateixos alumnes dels aspectes en els que cal anar avançant.	B-	Les coordinacions dins el centre, amb els pares i amb escoles de dos del alumnes s'han dut a terme amb la periodicitat establerta, el diàleg per a la presa de decisions ha estat fluït. Bona entesa. La valoració de les coordinacions amb l'escola de la tercera alumna, en aquest cas és negativa, doncs no es va trobar el moment per a dur a terme la programada per al segon trimestre.
		DAFO	A+	S'ha realitzat una DAFO per a cada alumne que inclou en cadascun dels camps aspectes rellevants relatius tant a característiques personals com dels entorns familiar i escolar. Ha resultat un document que ha simplificat molt la tasca a l'hora de programar el Pla d'actuació
Elaborar tres plans d'actuació	A	Coordinacions periòdiques amb l'equip de treball.	A	Les coordinacions s'han dut a terme amb la periodicitat establerta, el diàleg per a la presa de decisions ha estat fluït. Bona entesa. Els Plans d'actuació van ser elaborats en el temps establert.

GRAU DE SATISFACCIÓ ENVERS L'ACOMPLIMENT I LA PERTINENÇA DEL PLA PREVIST

Alt

FASE 2: Desenvolupament del pla d'intervenció

OBJECTIUS	Grau d'assoliment	ACTIVITATS/CONTINGUTS	Grau d'utilització	OBSERVACIONS
Establir un vincle amb els alumnes.	A	Participació activa i regular en les sessions de reeducació.	A	Aquest vincle s'ha establert de forma natural en el transcurs dels dos pràcticums, ha estat el producte de la relació continuada i del caire lúdic i distès que prenen les sessions. Per bé que els tres alumnes difereixen bastant en el seu estil de comportar-se i mantenir relacions em dono per ben satisfeta en aquest aspecte

Dur a terme la intervenció realitzant les activitats del Pla d'actuació.	B	Planificació d'aspectes a tractar amb professionals implicats en l'educació de cadascun dels alumnes.		A	Cal aclarir que els aspectes que es poden tractar des del context d'intervenció concret es redueixen a uns pocs; en aquest sentit, hi ha hagut consens i fluïdesa en la selecció de temes a tractar i he recollit la bibliografia i la documentació necessària per a formular guions efectius per a dur a terme les reunions amb professionals implicats.
		Coordinacions per al seguiment dels casos assignats.	En el centre	A+	Aquestes reunions estaven programades amb periodicitat diferent segons els subjectes implicats: per a tractar qüestions relatives a la reeducació (les internes al centre), val a dir que més que mensualment el feedback és diari, en petits moments, a les sortides... El seguiment en aquest sentit es pot qualificar de molt alt, igual que amb els pares, doncs la majoria d'alumnes són acompanyats al centre per ells, per tant la possibilitat de comunicació és molt alta, de fet aquesta comunicació té lloc gairebé setmanalment. No puc dir el mateix de les coordinacions amb escoles i EAPs, que no s'han complert segons el pla en el 100% dels casos, en aquest sentit valoro la comunicació com a deficitària, permet anar avançant, però cal introduir millores en aquest sentit per tal d'optimitzar les intervencions amb el potencial que ofereix el treball en xarxa degudament dut a terme..
			Amb pares	A	
			Amb escoles i EAPs	C+	
Recerca, en fonts bibliogràfiques i d'internet, de recursos per optimitzar les reeducacions i les intervencions a nivell global.		A+	Pel que fa a activitats pràctiques, la recerca ha estat molt productiva; a internet es troben infinitat de blogs (d'escoles, particulars...) amb material publicat perfectament útil per als aspectes a tractar amb els alumnes en qüestió, potser l'aspecte que ha quedat més coix d'aquesta recerca ha estat el dels recursos per al tractament de l'atenció en alumnes d'ESO; per aquest aspecte, la tutora m'ha facilitat bibliografia i webgrafia que inclou exercicis excel·lents, a més de l'oportunitat d'observar activitats amb eines TIC de les qual ella mateixa n'és l'autora. Puc dir el mateix al respecte de material que tracta aspectes tècnics i metodològics sobre el tractament de la dislèxia; m'ha estat fàcil documentar-me en aquest sentit i valoro també aquesta recerca de molt productiva.		

		<p>Preparació d'activitats per al treballar dels aspectes com:</p> <p>Dificultats de comprensió lectora i llenguatge oral, ortogràfiques i atencionals.</p> <p>Autoestima i motivació.</p> <p>Enregistrament en diari.</p>	<p>B</p>	<p>La seva aplicació en les sessions ha estat compartida i les sessions s'han desenvolupat amb normalitat i fluïdesa. Val a dir però, que, malgrat el recull d'exemples d'activitats de que dispo i la facilitat que això suposa a l'hora de fer una selecció dels més adients per a les sessions de cada alumne, la manca de temps per a la preparació (degut a que he destinat molt més temps del previst a l'elaboració del blog i a altres tasques relacionades amb la meua ocupació laboral), no he estat portant a terme la pràctica que pretenia en aquestes sessions de reeducació</p> <p>Al respecte del tractament de l'autoestima i la motivació he de dir que la selecció d'activitats que es duen a terme amb els alumnes contenen en la mesura del possible el component lúdic, fet que reverteix directament en la motivació. Pel tractament de l'autoestima es preveu el grau d'ajudes necessàries per a que cada alumne pugui desenvolupar-les tasques amb èxit.</p> <p>Per al registre de l'activitat duta a terme, he utilitzat el blog; no ha estat una eina merament descriptiva, sinó que he procurat al màxim que contingui un caire reflexiu, amb judicis de valor que constitueixin un recull d'evidències que permetin la presa de decisions per a la millora.</p>
<p>Establir un model de treball col·laboratiu amb enfocament sistèmic.</p>	<p>B</p>	<p>Coordinacions periòdiques amb l'equip de treball per a la interpretació de resultats i extracció de conclusions. Per a aconseguir una definició conjunta entre l'equip Lexis, professors, EAP, pares i els mateixos alumnes dels aspectes en els que cal anar avançant.</p>	<p>C-</p>	<p>He posat aquesta valoració a aquest aspecte perquè considero que, tot i que hi ha hagut comunicació amb dues de les escoles, amb la de l'Andrea, que era l'alumna seleccionada precisament per la necessitat de millorar la intervenció en aquest sentit no ho he pogut aconseguir; com ja he dit en altres camps d'aquesta mateixa valoració la comunicació amb l'escola en qüestió ha estat nul·la, per tant, no s'ha pogut dur a terme el treball col·laboratiu desitjat i planificat.</p>
		<p>DAFO</p>	<p>A+</p>	<p>Ha estat en tot moment el document que ens ha proporcionat una visió clara i sintètica de tot allò que cal anar tractant de cada alumne. El considero un format de document molt pràctic i funcional precisament per la quantitat d'informació que engloba, de forma sintètica i distribuïda de manera que ofereix una visió molt clara del</p>

què cal treballar i amb els aspectes que ens podem recolzar per a dur a terme aquest treball de manera òptima.

INSTRUMENTS I/O TÈCNiques PREVISTES PER A LA IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACTUACIÓ	Grau d'utilització	OBSERVACIONS
Observació directa.	B	<p>Considero que el context del centre constitueix un entorn privilegiat per a la observació directa dels alumnes en la resolució de les tasques seleccionades per a la reeducació, malgrat això, no deixa de ser una observació que es redueix a una situació molt poc freqüent en l'entorn habitual d'aprenentatge i de relacions, per tant, valoro que l'observació ha estat molt intensa, però en una àrea molt reduïda de la vida de cada alumne.</p> <p>Cal fer incís en el fet que, per bé que el Pla estava destinat a tres alumnes concrets, en el transcurs d'aquest pràcticum he continuat seguint uns altres tres alumnes, que ja venia seguint des del pràcticum I, doncs he considerat enriquidor poder participar en les seves sessions, en qualitat d'observadora, per clarificar-me idees de la pertinència de les activitats i de la variabilitat en la resposta de cada alumne i, per tant, en la necessitat de diversificar, en funció de característiques personals (i que queden reflectides en l'informe i proves que se'ls han passat).</p> <p>Em vaig plantejar obtenir informació de conductes en altres entorns mitjançant els EAPS que actuen en cada centre, però no he pogut gaudir d'aquesta informació, per tant, no considero que l'observació duta a terme sigui la màxima per a extreure conclusions al respecte de les potencialitats i debilitats dels alumnes sense que hi hagi un mínim de biaix.</p>
Graelles personalitzades d'observació sistemàtica amb les dimensions metodològiques a avaluar.	A+	<p>L'enregistrament d'informació rellevant al centre Lexis és quelcom que es duu a terme sistemàticament, les sessions individuals permeten anotar de forma sintètica en el registre personal de cada alumne, qualsevol qüestió que hagi tingut lloc en el transcurs de la sessió; així, més enllà dels aspectes que s'han acordat treballar en el moment inicial, la sistematització d'aquest tipus de registre permet incloure modificacions oportunament (donar un aprenentatge per automatitzat i passar a treballar-lo amb menys freqüència, introduir un contingut que suposa una dificultat que no havia estat observada...). Mesures molt efectives que fan que la reeducació es dugui a terme amb el qualificatiu d'impecable.</p>
Guions.	A	<p>Més que guions tancats per a ser reproduïts al peu de la lletra el que he anat elaborant en el transcurs de la implementació del Pla ha estat un recull d'informacions útils a les que recórrer tan en reunions amb pares que requereixin orientació a l'hora d'ajudar als seus fills en algun aspecte que tingui dificultat (veure SUMDIS), el com dur a terme entrevistes amb altres professionals per a aconseguir que la col·laboració sigui efectiva i informació més tècnica adequada per a ser presentada a professionals (mestres).</p>

Entrevistes/Coordinacions	C+	La valoració suposa la mitjana de les diferents valoracions atorgades a diferents entrevistes/coordinacions en funció dels agents implicats; si bé les coordinacions entre personal intern al centre i la comunicació amb les famílies dels alumnes considero que mereixen una qualificació alta, ja he esmentat que no ho veig així en el cas de les coordinacions amb les escoles, per tant, la qualificació global, tenint en compte el valor que li atorgo al treball en xarxa, considero que ha de ser baixa.
Diari de pràctiques (blog)	A	He complert en la seva totalitat el pla previst, les dates establertes per a l'enregistrament i la funcionalitat d'aquesta eina.

AVALUACIÓ FORMATIVA (relacionada amb l'evolució dels alumnes)

INDICADORS	DESTINATARIS	VALORACIÓ GLOBAL	OBSERVACIONS I PROPOSTES DE MILLORA
Motivació i implicació per part dels alumnes.	ANDREA	B	<p>L'Andrea mostra molta implicació en les sessions de reeducació, però la dificultat en resoldre les tasques és molt gran; aquesta qüestió no passa desapercebuda per la nena, per bé que té una actitud d'esforç mostra a l'hora desànim i manca de confiança en si mateixa (davant qualsevol pregunta la seva primera resposta sempre és "no sé").</p> <p>PROPOSTA DE MILLORA: Incorporar en la reeducació algun component per tractar aspectes emocionals, que puguin ajudar-la a atorgar-se valor i confiança. La proposta que hem dut a la pràctica ha estat la sessió amb el seu germà.</p>
	IMMA	A	<p>Molta implicació i motivació. Respon molt bé a l'atenció individual. S'observen canvis importants en períodes curts de temps.</p>
	RAMON	C+	<p>Desencís, treballa amb desgana, rebel·lia davant la possibilitat de dur a terme certes recomanacions (ajudar-se d'algun estri o el dit per a no perdre's en la lectura, aguantar el paper amb la mà esquerra i esforçar-se en escriure més lentament i fer una grafia més llegible, planificar el que escriurà i com abans de fer-ho...)</p> <p>PROPOSTA DE MILLORA: Suggestir a l'escola que pugui fer les tasques escolars amb processador de text, amb l'objectiu que el processador li suposi una eina que li permeti presentar treballs més nets, sense ratlladures i disposi de corrector ortogràfic. No veiem molt viable insistir en aquest aspecte i la seva grafia és realment il·legible (això no l'ajuda en la percepció de si mateix i és quelcom que no creiem que a aquestes alçades, si ell no ho valora com a útil, es pugui reconduir).</p>

						Amb la família valorar la possibilitat de reduir una mica l'horari setmanal destinat a les classes particulars (creiem que se sent saturat i necessita més lleure i diversió). Baixar sensiblement el nivell d'exigència.
Col·laboració d'altres agents educadors.	ANDREA	Família	A+	C+	B	PROPOSTA DE MILLORA: De cara al proper curs escolar assegurar-nos un calendari rigorós de reunions.
		Escola	C-			
	IMMA	Família	B	B		Tot transcorre amb total fluïdesa
		Escola	B			
	RAMON	Família	B	A		La família del Ramon es mostra molt sensibilitzada en ajudar-l en tot el que calgui i esmercen molts esforços en això, val a dir però que hi ha poca disponibilitat per fer-ho personalment, per tant, recorren a esforços econòmics amb la contractació de persones per a classes particulars, la reeducació...
		Escola	A			
Feed-back de la tutora de pràctiques			A			Confluència d'opinions sobre qüestions rellevants de la intervenció, complicitat i valoració positiva de les reflexions.

GRAU DE SATISFACCIÓ ENVERS L'ACOMPLIMENT, LA PERTINENÇA I ELS RESULTATS DEL PLA D'ACTUACIÓ	Mitjà
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

FASE 3: AVALUACIÓ QUALITATIVA: SEGUIMENT DEL PROCÉS I VALORACIÓ PERSONALITZADA				
OBJECTIUS	Grau d'assoliment	ACTIVITATS/CONTINGUTS	Grau d'utilització	OBSERVACIONS
Verificar la viabilitat dels Plans d'intervenció	A	Avaluació continuada i sistemàtica	A	S'ha dut a terme sistemàticament al llarg de tot el procés. Ha suposat una valoració qualitativa expressada en forma

				de reflexions en el blog i en els documents presents destinats a l'avaluació
Elaborar un dossier amb el material utilitzat.	A	Recopilació, de lectures i documents, tot el necessari per elaborar el dossier i la memòria de pràctiques.	A	Al llarg de tot el pràcticum ha tingut lloc una recopilació d'informació basada en tot allò que hem necessitat sobre la marxa per a la implementació dels plans. En el transcurs de la darrera fase s'ha endreçat aquest material per a la seva presentació en la memòria
Dur a terme una avaluació qualitativa i contrastada de resultats i de pertinència dels Plans.	B	Revisió de la informació obtinguda a través dels registres (evolució, estancament...).	A	S'ha dut a terme amb sistematicitat
		Elaboració conjunta de conclusions sobre els Plans.	A+	Hi ha hagut diàleg i entesa
Elaborar la memòria.	A	Recopilació, de lectures i documents, tot el necessari per elaborar el dossier i la memòria de pràctiques	A	S'ha dut a terme dins el termini establert.

INSTRUMENTS I/O TÈCNIQUES PREVISTES PER A LA IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACTUACIÓ	Grau d'utilització	OBSERVACIONS
Anàlisi documental de fonts bibliogràfiques i recursos web.	A	Ha estat la base per a disposar de recursos tècnics en el transcurs de la implementació del Pla d'actuació
Diari de pràctiques (blog).	A	Ha estat una eina d'utilitat incommensurable per a la reflexió sobre la pròpia pràctica i la recerca de solucions a dificultats en les que en la implementació del Pla ens hem anat trobant.
DAFO (de la intervenció).	A	Una eina estratègica que permet, d'una ullada, tenir una visió global de la intervenció (observar en quins aspectes queda fluix el Pla – febleses - i que per tant cal millorar, fortaleses amb les que comptem per a

		aquesta millora, oportunitats que ofereix la situació per poder pensar amb la manera d'aprofitar-les i amenaces que suposa prendre determinades decisions tenint en compte les circumstàncies particulars del context d'intervenció)
Memòria final.	A	Memòria finalitzada en la data prevista

INDICADORS	DESTINATARIS	VALORACIÓ GLOBAL	OBSERVACIONS
Grau de compliment dels objectius dels Plans.	ANDREA	C-	B S'han complert els objectius d'intervenció amb la família i els de la reeducació, però no pas els relacionats amb la intervenció amb l'escola
	IMMA	A	
	RAMON	C+	
			S'han complert tots els objectius del Pla
			S'han complert parcialment els objectius del Pla. Si bé hi ha hagut una comunicació i entesa fluïda amb família i escola, costa incidir en la motivació personal del propi alumne

Donada la necessitat de treball a llarg termini per a la millora d'aspectes funcionals relacionats amb el trastorn de la dislèxia i per fer una comparativa prou significativa entre "l'abans i l'ara" em remeto a observacions sobre el NAC de cada alumne realitzats a l'inici del curs escolar.

Millora dels alumnes en la competència lectora.	ANDREA	C+	B	Avança lentament, tot i així, s'observa millora en aquest aprenentatge. Pesa molt el sentiment de desànim.
	IMMA	A		La seva evolució ha estat molt positiva; grans canvis en temps reduït. Actitud i capacitat cognitiva de l'alumna favorables per a la millora.
	RAMON	B		Evolució positiva. Bona resposta en activitats destinades al treball de l'atenció. Millora significativa en les activitats relacionades amb processos per a la comprensió lectora. Baixa motivació i voluntat d'esforç en aquelles tasques que li suposen més dificultat.

CONCLUSIONS

Creiem que el Pla s'ha pretès implementar des d'un context que, almenys des del punt de vista de funcionament actual, es pot considerar sensiblement "agosarat" en tant que l'àmbit d'influència d'aquest context, de facto, es veu reduït a la intervenció amb els propis alumnes i com a molt es pot fer extensible a les seves famílies.

En aquest sentit, he volgut fer una **anàlisi DAFO** per a cadascun dels contextos en els que pretenia intervenir, doncs crec que pot resultar útil per a establir comparatives entre ells, observar quines són les fortalezes i debilitats en la relació amb uns i altres i treballar per a poder assolir aquestes o alguna d'aquestes fortalezes en l'àmbit on la intervenció ha resultat més deficitària.

Aquest àmbit és la **relació amb les escoles**, que es podria qualificar de **deficitària** en el sentit que en cap moment, des del centre, es gaudeix d'una situació privilegiada a l'hora d'intervenir en aquest context, ni a nivell de coneixement de primera mà de pràctiques escolars i molt menys amb capacitat de liderar modificacions.

Per tant, la viabilitat del pla, en aquest moments i des d'aquest context es pot considerar feble. Tot i així, hi ha unes propostes de millora que li podrien donar una mica més de viabilitat.

INTERVENCIÓ AMB ALUMNES:

DEBILITATS	FORTALESES
<p>Els problemes d'accessibilitat d'alumnes procedents de determinats col·lectius, socials i familiars amb especials dificultats econòmiques</p> <p>Etiquetatge previ que incideix directament en les expectatives que els alumnes tenen sobre ells mateixos</p> <p>Manca d'incidència en aspectes escolars (relació, treball amb iguals, autonomia en l'entorn natural d'aprenentatge...) més enllà dels continguts tractats en la reeducació</p> <p>Descontextualització dels aprenentatges (context artificial que pot no ser del tot productiu per a la generalització de l'aprenentatge en la situació habitual d'aula).</p> <p>Fragmentació del conjunt de processos que conformen l'aprenentatge i treball de forma aïllada</p>	<p>Possibilitat d'atenció molt individualitzada</p> <p>Clima de treball molt relaxat i sense elements de distracció</p> <p>Seguiment exhaustiu</p> <p>Mesures de suport instantànies</p> <p>Adequació total al nivell de competència</p> <p>Total respecte pel ritme d'aprenentatge personal</p> <p>Capacitat d'adaptació i flexibilitat</p> <p>Permet un alt grau d'intensitat en el treball a nivell correctiu</p> <p>Qualitat dels professionals que desenvolupen els continguts de la reeducació.</p> <p>Tracte proper i afectuós</p>

Dubtes sobre l'afavoriment d'habilitats amb independència del context

No parteix de l'interès i motivació del propi alumne

Abordatge parcial; intervenció insuficient i limitada

Molts recursos materials

AMENACES

OPORTUNITATS

Risc de tractar de forma simplificada situacions complexes i d'origen multicausal

No afavoreix l'autonomia i aprenentatge en entorns ordinaris

No permet el treball amb metodologies inclusives

No permet el treball a nivell preventiu

No permet la detecció de necessitats que es generen en entorns normalitzats

No permet l'avaluació psicoeducativa del funcionament de centre escolar

No permet la participació al respecte de la decisió sobre dinàmiques més adequades en el context escolar

Possibilitat de treball individual

Treball intensiu. Immediatesa

Adequat per al tractament i correcció de dificultats concretes

Períodes de tractament oberts a necessitats concretes

INTERVENCIÓ AMB FAMÍLIES:

DEBILITATS

FORTALESES

Haver de respondre a demandes concretes provinents de pares (clients), en ocasions sense fonament pedagògic

Fidelitat dels usuaris

Confiança

Relació directa i freqüent

AMENACES

OPORTUNITATS

Possible confiança excessiva en els resultats de la reeducació (esperança de “*curació*” del trastorn)

La voluntat dels pares d'ajudar els seus fills els pot portar a “males praxis educadores” com per exemple ser excessivament exigent, demanar resultats proporcionals al cost econòmic de la reeducació...

Orientació en el seguiment dels alumnes des de casa

Assessorament en situacions conflictives

Informació i orientació a les famílies per a la utilització de recursos tant didàctics com del sistema

Informació i assessorament a les famílies en temes d'interès psicopedagògic

INTERVENCIÓ AMB ESCOLES:

DEBILITATS

normativa

La manca d'adequació normativa, en algunes situacions, que dificulta l'abordatge global a la gran diversitat entre l'alumnat existent a les escoles.

àmbits d'actuació

L'escassa implementació, a les escoles, de projectes amb desenvolupaments curriculars inclusius que en el seu disseny possibilitin a tot l'alumnat desenvolupar les competències bàsiques.

L'excessiva fragmentació i escassa articulació en la resposta a l'alumnat amb NEE i/o específiques. Preferència per actuació d'especialistes o terapeutes amb abordatges descontextualitzats i de caràcter individual.

L'escassa activació d'estructures d'aula i/o metodologies que activin el treball cooperatiu

La dèbil cultura de treball en equip entre els professionals de l'educació

Baixes expectatives d'alguns mestres al respecte de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge que influeix en les pràctiques i els resultats

FORTALESES

normativa

El reconeixement, a nivell normatiu, de la diversitat, l'adequada atenció a la mateixa necessitat i la necessitat que els centres estableixin plans de millora per a que es concretin les pràctiques inclusives que assegurin que la diversitat no es tradueixi en desigualtat

àmbits d'actuació

La incorporació de l'enfocament competencial als decrets que estableixen els currículums d'Infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació professional

En ocasions, manca de sintonia, empatia i trobada entre les famílies i els professionals, que repercuteix en l'adequada resposta educativa.

El costum està d'abordar la inclusió de l'alumnat des de les dificultats o el dèficit i no des de les potencialitats.

Ajudes personals i recolzament

Un insuficient desenvolupament de les estructures de recolzament als centres que dificulten les respostes del propi centre des del seu inici.

La lectura de necessitats en clau individual i pràctiques de resposta parcial a situacions puntuals davant la necessària organització de recursos del centre (tan per part de l'Administració com per part dels propis centres)

La intervenció d'assessors centrada fonamentalment en l'alumne front a plantejaments globals per al grup classe.

L'escassa tradició d'aprofitaments d'entorns naturals (ajuda entre iguals, organització per al treball cooperatiu a l'aula, espais sociocomunitaris...)

Falta de criteris d'actuació unificats entre els professionals (tant intracentre com intercentres)

Treball en xarxa

L'escassa cultura de metodologies de treball en xarxa

Manca de previsió de mesures encaminades al desenvolupament de xarxes interinstitucionals.

AMENACES

Enteses com a situacions que poden dificultar el desenvolupament de posteriors intervencions

L'autocomplaença del sistema, que considera allò realitzat com a suficient i no presta prou atenció a les necessitats socials i educatives emergents.

Ajudes personals i recolzament

L'elaboració de Plans d'Acció Tutorial

Les comissions de seguiment en les diverses escoles

L'avenç en la posada en pràctica de PI i la flexibilització curricular com a eines pedagògiques

Treball en xarxa

La incipient creació de xarxes interinstitucionals en diferents àmbits i el discurs, cada cop més estès, sobre la necessitat d'abordatge multidisciplinari i interinstitucional

OPORTUNITATS

Enteses com aquelles situacions que s'han generat o s'estan generant en l'entorn i que, degudament potenciades, poden facilitar l'avenç cap a la consideració de centres externs com a ens col·laboradors per al plantejament del treball en xarxa.

El risc de deixar exclusivament en mans d'especialistes l'atenció dels alumnes i col·lectius més propensos al fracàs escolar i per tant a l'exclusió social

Les baixes expectatives del professorat respecte l'alumnat amb dificultats i respecte les famílies sobre com ajudar els seus fills, el grau d'exigència...)

La manca d'entorns públics i gratuïts on els alumnes puguin realitzar aprenentatges acadèmics fora de l'escola

Reduir la comunicació a un mer intercanvi d'informació i no per a col·laborar i decidir sobre temes importants

Els plantejaments segregadors d'algunes escoles per afavorir l'excel·lència i aconseguir bones puntuacions en avaluacions nacionals i internacionals

L'escassa cultura del professorat sobre el treball col·laboratiu o en equip

L'assumpció per part de la societat, i en conseqüència de l'escola, que el concepte de diversitat va més enllà que la mera reducció a les NEE; per tant, l'autoconscienciació progressiva de les escoles de la necessitat d'adaptar metodologies... per a alumnes sense dictamen

L'aposta de l'Administració educativa per una escola inclusiva.

L'enfocament competencial dels Currículums que permet aproximacions a l'èxit escolar per a tots els alumnes, abordant les intervencions des del punt de vista inclusiu.

L'elaboració de Plans de millora per part d'alguns centres

L'existència de models inclusius que poden servir de referència per a centres que es decideixin a iniciar un camí d'èxit escolar per a tots els/les alumnes.

El discurs social vinculat a la necessitat de treballar en xarxa i en col·laboració interinstitucional i interdisciplinari

L'emergència de models educatius i metodologies que atorguen valor a la inclusió, participació, èxit escolar de l'alumnat i vinculen l'aprenentatge amb el servei a la comunitat, amb la participació de la comunitat i possibiliten la interacció entre comunitat i escola.

GRAU DE SATISFACCIÓ ENVERS L'ACOMPLIMENT, LA PERTINENÇA I ELS RESULTATS DEL PLA D'ACTUACIÓ

Mitjà-baix

Conclusions i propostes

La principal conclusió que n'extrec del resultat de la implementació d'aquell Pla que vaig pensar és la següent:

El treball que ha de portar a terme un psicopedagog en un context concret no està únicament relacionat amb uns models d'intervenció teoricopràctics o conceptuals, sinó que també s'ha d'organitzar sobre la base de les funcions i finalitats essencials que cada context d'intervenció, per circumstàncies diverses, es veu abocat a complir.

La idea central d'aquesta tipologia de centre, és que ha d'oferir un ajut i suport als alumnes i, de retruc, a la pròpia escola ordinària, no com un element dinamitzador d'autoavaluació i canvi, sinó com a ens extern que ofereix suport en un aspecte concret que afecta a l'educació dels alumnes que allí es deriven.

La intervenció psicopedagògica doncs, en aquest tipus de centre, es centra en l'alumne i el seu funcionament executiu. Per això, una part molt important de la intervenció es realitza mitjançant l'entrenament en funcions executives, perquè mica en mica el nen vagi aconseguint una major funcionalitat en els seus processos immadurs i així aconseguir capacitar els alumnes per a que assumeixin el nou paper que s'espera d'ells en els diferents contextos, principalment l'escolar.

I això és el que crec que s'espera d'aquests centres i el que es té assumit a tots els nivells, per més que es compregui i es valori la idea que una intervenció psicopedagògica ha d'englobar molts més aspectes que incideixen en els factors de risc dels alumnes en qüestió.

Des d'aquesta convicció, un centre privat que es dedica fonamentalment a la reeducació, es veu sotmès a deixar les orientacions específiques per a professors, la intervenció en la cultura de les escoles al respecte de l'atenció a la diversitat... a altres ens que intervinguin en aquest sentit (EAPs, per exemple); i no és que no mantingui algun tipus de relació amb les escoles, però cal dir que es redueix a un intercanvi d'informació sense cap repercussió, o ben poca, des del punt de vista de la intervenció col·laborativa; si la té, ja no depèn del centre Lexis, sinó de com s'aborden les qüestions que en aquestes reunions es tracten, en cada escola i amb la col·laboració d'altres equips.

Per tant, i des d'aquest punt de vista, la meua proposta d'intervenció incloent-hi el context escolar ja estava condemnada d'entrada; i no és que d'això no en fos conscient quan me la vaig plantejar, (no del fet que no pogués tenir cap possibilitat, però sí que des del centre Lexis seria tremendament difícil portar-la a terme, i encara més tenint en compte que jo no podia assistir a les reunions de forma presencial, per qüestions d'horari laboral, i que en aquest sentit el meu paper seria el de "planificadora d'aspectes a tractar" i de "planificadora d'estratègies" per a arribar a les escoles amb més possibilitat d'engegar una relació col·laborativa. Les reunions es durien a terme mitjançant la meua tutora, com a executora d'allò planificat i, com no, aprovat per ella mateixa...

Puc responsabilitzar algú de la no execució de la part que vaig considerar més important de tot allò planificat? **Crec que no, de cap manera.** Des del centre se m'ha permès l'assistència durant més de 150 hores, per ensenyar-me el que allí es feia, perquè jo tingués l'oportunitat d'aprendre'n... Del fet que jo m'hagi interessat més per un model d'intervenció diferent al que allí s'implementa, només en sóc responsable jo, com també ho sóc de prendre consciència del fet que pretendre incorporar, de manera forçada, determinades actuacions sense disposar del temps per a fer un treball que condueixi al consens de tots els ens implicats, hauria pogut suposar un trencament dels esquemes de treball habitual i l'equilibri que manté el centre amb famílies i escoles. Per bé que, tant la direcció com les professionals del centre, comparteixen amb mi la convicció que el model d'intervenció col·laboratiu d'enfocament constructivista és l'adequat per a tractar en la seva globalitat els casos que s'atenen a Lexis, hi ha una qüestió fonamental que suposa una disharmonia entre el que molts cops creiem i la realitat: **És compatible voler implementar, de totes totes, un model d'intervenció que no és el que s'espera per part del clients amb la supervivència del centre?**

No ens enganyem, es tracta d'un centre privat que sobreviu en època de crisi, quan molts d'altres que es dediquen al mateix han de tancar portes, i no només sobreviu, sinó que no pot atendre totes les demandes que té, cosa que indica que fa bé la tasca que se li encomana... i al cap i a la fi, la raó de ser d'aquest centre depèn d'aquests clients que li encomanen el servei que dona; per tant, des de la premissa que la tasca psicopedagògica en gran part s'ha d'organitzar sobre la base de les funcions i finalitats essencials de cada context d'intervenció, veig lícit adequar-se a allò que se li demana per garantir l'equilibri del negoci i l'estabilitat econòmica.

Personalment, quan al començament del pràcticum I, anava descobrint mica en mica el context d'intervenció, vaig veure una esclatxa a la possibilitat d'intervenció basada en la col·laboració en saber que mantenia una relació periòdica amb les escoles... Amb el pas del temps he vist clarament que aquesta relació no era en absolut la relació col·laborativa que en un principi vaig imaginar, com ja he dit, es tracta d'un traspàs purament informatiu, per a res la base d'un treball en xarxa; i crec que, precisament per la poca transcendència d'aquestes trobades, que l'escola de l'Andrea ha decidit no invertir més temps, aquest curs, en elles.

Aquesta ha estat la principal divergència de criteris entre el que esperava d'aquest pràcticum: Jo volia, des del centre Lexis, practicar en la intervenció amb uns alumnes que crec requereixen una intervenció multidisciplinària i el que des del centre se m'ha pogut oferir ha estat allò que em podia garantir, la possibilitat d'apropar-me a l'expertesa en el terreny de la reeducació...

Malgrat no era el meu objectiu principal, no puc dir que de tot això no n'hagi tret cap aprenentatge, ja ho crec que m'ha servit! ara tinc quantitat d'informació sobre el com treballar aspectes amb alumnes amb determinades dificultats, ja no només a nivell correctiu, sinó també a nivell preventiu; he après a detectar "pistes" amb nens petits que amb anterioritat em passaven desapercibudes i ara sé que indiquen dificultats, que si no es tracten acaben derivant en problemes majors que ja només es poden abordar de forma correctiva... i que quan estem en el punt que només la correcció és

vàlida perquè no hem actuat degudament quan era hora de prevenir, malauradament una intervenció correctiva no és suficient; en aquests moments ja l'afectació té lloc en moltes àrees de la vida d'aquell alumne. En aquests moments, la intervenció que requereixen aquests alumnes és la que he estat defensant tot el temps: **La col·laborativa d'orientació constructivista** i en aquest sentit també n'hi ha hagut d'aprenentatge, perquè no pel fet que el centre no es pogués portar a terme aquest tipus d'intervenció ha deixat d'haver-hi treball i estudi del com portar-la a terme; hi ha hagut recull de material, reflexió, compartida amb la meva tutora, la logopeda... sobre el com es podria anar en aquesta direcció.

Penso que tot el treball en aquest sentit, si bé el pràcticum ha estat mancat de la possibilitat de poder-ho implementar en la seva totalitat, per tant no he gaudit de l'experiència ni he pogut comprovar a quin nivell sóc capaç de dur a terme la part de la intervenció destinada a les escoles, he d'aclarir que no l'he dut a terme en solitari, la meva tutora i la logopeda que porta l'Andrea han estat en tot moment al meu costat, valorant el que els exposava que creia que s'havia de fer i compartint amb mi les reflexions al respecte; hi ha una voluntat clara al centre Lexis d'apropar-se una mica més a aquest tipus d'intervenció (d'aquí les propostes de millora que presento). Tot plegat m'ha servit força per organitzar-me les idees i estic més preparada per dur a terme una intervenció d'aquest tipus del que ho estava abans del pràcticum.

La recompensa d'aquest pràcticum l'obtinc de l'esforç i la reflexió a partir de les dificultats que la tipologia de centre i la seva relació contractual amb el client suposen per a la implementació del meu Pla, no pas tant dels resultats. I de recompensa n'hi ha, i molta!

PROPOSTES DE MILLORA PER A ASPECTES DE LA INTERVENCIÓ ALS QUE HE ATORGAT UNA VALORACIÓ NEGATIVA I/O BAIXA

RAMON: Aspectes motivacionals. Creiem que el Ramon ha superat el punt on la millora en determinats aspectes ha deixat de ser motivador per a ell, porta molts anys en aquesta lluita i les hores de dedicació són extremes, fins al punt que no li queda temps lliure. Exigir més esforç i insistir de forma perseverant en allò que el propi alumne no li veu funcionalitat (i possiblement i en certa manera no la tingui) ho considerem una batalla perduda a aquestes alçades de la seva formació.

Pensem que seria adequat plantejar-nos, entre centre i escola, la possibilitat d'utilitzar eines per a la comunicació escrita que li permetin expressar i aprofundir en els aprenentatges amb ajudes per a fer-ho de manera més pulcre i sense els errors ortogràfics que no aconsegueix automatitzar (processadors de text, eines i programes informàtics com el CMAP TOOLS que permeten l'organització d'idees per a l'estudi en forma de mapa conceptual...). Es tracta d' "alleugerir càrrega" sense obviar els aspectes primordials de la seva educació i formació i centrar-nos més en aquests que en la forma. Aconseguir els objectius escolars sense la despesa energètica que suposa el fer-ho de la manera convencional, amb la que ha d'invertir molt més temps i tot i així arribant a un resultat poc satisfactori, pot tenir efectes en la seva motivació.

Que es pugui negociar una proposta així, passa per la necessitat de comunicació i relació de col·laboració; aquests aspectes pretenc millorar-los amb les mesures que proposo a continuació relacionades amb el cas de l'Andrea.

ANDREA: Relació amb l'escola. La gran dificultat ha estat mantenir una relació fluïda, és més, aquesta relació, de mitjans de curs fins el moment actual ha estat inexistent.

La proposta en aquest sentit és, de cara al curs vinent, propiciar una forma de relació, que no incrementi significativament el temps de dedicació per part de l'escola, i que sigui funcional per a poder oferir una veritable ajuda en **tots** els aspectes que l'alumna requereix.

Per això hem ideat un document, que es pot complimentar amb molt poca estona de dedicació i es pot compartir entre el referent que es determini de l'escola i el centre Lexis.

Una possibilitat afegida que agilitzaria la comunicació, reduint dràsticament la necessitat de reunions presencials amb excessiva freqüència, podria ser el compartir aquest document mitjançant GOOGLE DRIVE, on es pogués anar dialogant sobre observacions, tant dels avenços i tasques dutes a terme amb èxit com d'aspectes que suposen dificultat, de les situacions i formes d'organització on ha tingut lloc aquesta dificultat, de les propostes de plantejament per a activitats similars que puguin resultar més adequades a les característiques personals de l'Andrea, mesures adoptades amb èxit, mesures adoptades sense èxit, demandes d'ajut per part de l'escola cap al centre extern, recomanacions i negociacions vàries...

Per a implementar una forma de comunicació així creiem absolutament necessari el **compromís** per part de tots els implicats, per tant cal preveure **amb un alt grau de concreció els aspectes que s'han de tractar a la reunió d'inici de curs** amb l'escola tenint en compte les circumstàncies en què ens trobem i es troba l'Andrea.

Cal també un coneixement que no disposem del funcionament de l'escola, sobretot a nivell de comissions (existeix una CAD?, quines persones la formen?, amb quins càrrecs?, amb quina periodicitat es reuneix?... Per tal de poder definir, en consens amb l'escola, quin pot ser el referent de l'escola amb qui pugui resultar més eficaç la comunicació.

En definitiva, cal programar de manera molt acurada i amb rigorositat la forma de comunicació, amb l'objectiu que aquesta relació es tradueixi en una **col-laboració efectiva** (veure document preparat per aquesta fi a [l'annex 5](#)). La reeducació de forma aïllada ha quedat demostrat que en el cas que ens ocupa no té grans efectes en la millora acadèmica i emocional de l'alumna.

Amb escoles d'altres alumnes: Aquesta manca de rigorositat en el traspàs d'informació es podria fer extensible a la resta d'escoles, en les que hi ha comunicació, però es podria valorar en certa manera com a deficitària, doncs en els casos que s'ha dut a terme la comunicació prevista aquesta s'ha reduït a aspectes directament relacionats amb els alumnes, no disposem d'informació rellevant del funcionament a nivell organitzatiu i d'aspectes metodològics de l'escola i institut.

Pensem que, després d'una implementació pilot, que podria ser amb l'escola de l'Andrea, si la mesura funciona o, **introduint els canvis oportuns en cas que sigui necessari**, la mesura es podria fer extensible a les demés escoles que hi estiguin d'acord.

Si volem anar una mica més enllà, deduint les necessitats que tenen de tractar alumnes que mostren símptomes d'angoixa, desànim... cal pensar potser també que necessiten el suport d'un equip multiprofessional.

Situant-nos en aquest supòsit, caldria arribar-hi mitjançant el seu constructe, donant-li significat des de 4 paràmetres:

- El treball col·laboratiu amb un equip multiprofessional: que impliqui valorar els coneixements i experiències que cadascú pot aportar.
- La complementarietat: que impliqui que tots necessiten la informació que els altres poden proporcionar, on cadascú té responsabilitats i possibilitats diverses.
- La valoració positiva en un nivell simètric o d'igualtat, que impliqui no idealitzar ni menysprear l'aportació que es pugui fer des de cada àmbit d'intervenció.
- La necessitat de canvis de forma compartida: que impliqui detectar, definir i elegir els mitjans adequats per encarrilar les problemàtiques, dins un procés de corresponsabilització mútua.

FONTS DOCUMENTALS

- ❖ Monereo, C. i Castelló, M. (2004): Un model per a l'anàlisi de contextos d'assessorament psicopedagògic en educació formal. Dins Badia, A., Mauri, T. i Monereo, C. (coords.) *La pràctica psicopedagògica en educació formal*. Barcelona: Editorial UOC (cap. 3, pp. 40-74).
- ❖ Mauri, T. Monereo, C. i Badia, A. (2004): La pràctica psicopedagògica en educació formal (volum I). Capítol 3. Un model per a l'anàlisi de contextos (59-74)
- ❖ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press. César Coll Salvador i Isabel Solé Gallart. "Factors psicosociològics relacionals i contextuals implicats en l'aprenentatge escolar". Psicologia de la instrucció. Barcelona: Editorial UOC.
- ❖ Monereo, C. (2003). Mòdul 1. Models d'orientació i intervenció psicopedagògica. Capítol 2. El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu. A Monereo, C. (coord). *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica* (pp. 28-37). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ❖ Bartolomé, Margarita. (1995). *Mètodes d'investigació en educació. Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Universitat Oberta de Catalunya.
- ❖ Monereo, C. i Solé, I. (coords). (2010). El Modelo de asesoramiento educacional-constructivo: Dimensiones críticas. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- ❖ Mauri, T. (2003). L'anàlisi de casos com a eina de formació professional. A Giné, C. i Mauri, T. (coords). *Anàlisi de casos* (pp. 1-20). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ❖ Sánchez, E. i Rueda, M.I. (2000). Mòdul 6. La intervenció educativa en alumnes amb dificultats d'aprenentatge. A Sánchez, E. (coord.) *Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ❖ Fernández Pérez, M. (1997). Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 89-99.
- ❖ Monton, M.J. y Redó, M. (1997). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización. En C.Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- ❖ Llorenç Andreu Barrachina (coord.) (2011). *Diagnòstic en educació* . Barcelona: Editorial UOC.
- ❖ Andreu, L. i Sanz, M. *Capítol II. Tècniques de recollida d'informació*. Andreu, L. (coord.) (2011). *Diagnòstic en educació* (pp. 53-81). Barcelona: Editorial UOC.
- ❖ Irene Puig i Pi. *Capítol IV. Avaluació i diagnòstic del desenvolupament personal i social*. Andreu, L. (coord.) (2011). *Diagnòstic en educació* (pp. 137-205). Barcelona: Editorial UOC.
- ❖ Jesús Alonso Tapia. *Capítol VI. Avaluació del context de l'activitat escolar de l'alumne*. Andreu, L. (coord.) (2011). *Diagnòstic en educació* (pp. 263-294). Barcelona: Editorial UOC.

- ❖ Ignacio Pozo, J., Puy Echevarría, M., Sánchez Miguel, E. (2003). *Competències professionals de l'assessor psicopedagògic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. (P. 12)

Webgrafia

- ❖ <http://aulapt.wordpress.com/registros/>. Aula PT. Motivación i estilo de aprendizaje. Educación primària. Cuestionario de actitudes y comportamiento en el aula.
- ❖ <http://www.xtec.es/~mjulia/alumnat/avalua/models.htm>. Instruments per a l'observació de l'estil d'aprenentatge de l'alumne. EAP Terrassa.
- ❖ PRODISCAT – Protocol de detecció i actuació en la dislèxia. Àmbit educatiu. Recuperat d' <http://www.integratek.es/prodiscat/?lang=CA>
- ❖ El blog de la psicòloga Roseta Bonet. <https://rosetabonetpsicologia.wordpress.com/2014/02/19/la-dislexia/>
- ❖ Psicodiagnòsis.cat. Psicologia infantil i juvenil. <http://www.psicodiagnosis.cat/area-clinica/trastorns-en-lambit-escolar/trastorn-de-la-lectura/index.php>
- ❖ Fundació Andana. <http://www.fundacionadana.org/ca/node/52>
- ❖ MATERIALS CALAMEO. https://drive.google.com/folderview?id=0B9pKIAR1VOdJMmVwX1VrM05pWEU&usp=drive_web
- ❖ SALA DE MESTRES. Recuperat d' <http://blocs.xtec.cat/pdllibertat/category/2-llengua-catalana/>
- ❖ RECURSOS PER A L'EDUCACIÓ ESPECIAL. Recuperat d' <http://blocs.xtec.cat/recursosee/2015/11/15/5162/>
- ❖ Pàgina de recursos dedicats a la dislèxia i TDA-H. <http://www.sumdis.com/#!documentos/c1bba>
- ❖ CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. Recuperat d' http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0031/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf
- ❖ LLEI ORGÀNICA 15/1999 DEL 13 DE DESEMBRE DE PROTECCIÓ DE DADES DE CARÀCTER PERSONAL (L.O.P.D.) Recuperat d' http://administraciojusticia.gencat.cat/web/.content/documents/arxius/lo15_1999lopdc.pdf
- ❖ **LLEI 12/2009, DEL 10 DE JULIOL, D'EDUCACIÓ.** Recuperat d' http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

- ❖ **LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.** Agencia estatal. Boletín oficial. Recuperat d' <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- ❖ Teresa Guasch. Vídeo Taula rodona UOC [“Present, passat i futur de la intervenció psicopedagògica”](#)
- ❖ RECURSOS DE PSICOPEDAGOGIA. [Dislèxia. Recuperat d' http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_dislexia.html](#)
- ❖ FUNDACIÓ ANDANA. TDA-H. Recuperat d' <http://www.fundacionadana.org/ca/node/52>
- ❖ Cristina Boix; Roser Colomé; Anna López i Ana Sanguinetti. Neuropsicòlogues. Marta Caro. Logopeda. Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge (UTAE), Servei de Neurologia de l'Hospital Sant Joan de Déu.
Dra. Anna Sans Fitó. Coordinadora de la Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge (UTAE), Servei de Neurologia de l'Hospital Sant Joan de Déu. Els trastorns de l'aprenentatge. Recuperat d' <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/02f312ee-beec-400e-8ff1-3f591b3d0468/trastorns-aprenentatge-faros.pdf>
- ❖ Mercè Traveset i Vilaginés (2012). L'entrevista amb les famílies des de la pedagogia sistèmica. *Educat* núm. 11. Recuperat d' <http://www.educat.cat/bloc/?p=1683>

ANNEX 1: Concreció sobre els trastorns que pateixen els alumnes objectes d'intervenció

Què és la dislèxia

La dislèxia és un trastorn que es caracteritza per una dificultat significativa i persistent en el reconeixement de paraules escrites (lectura lenta, insegura i poca comprensió o gens). Aquesta dificultat no és deguda a un baix nivell intel·lectual, cultural ni emocional. Sovint ve acompanyada d'altres alteracions en l'expressió escrita (disgrafia), en el càlcul (discalcúlia) o dificultats en la pronunciació.

Cal parlar de dislèxia només quan es compleix la definició senzilla: nen que no aprèn a llegir, amb intel·ligència normal i cap altre problema que expliqui la dificultat.

La dislèxia va unida en ocasions a altres problemes d'aprenentatge escolar, tals com la disgrafia (dificultats en el traçat correcte de les lletres, en el paral·lelisme de les línies, en la grandària de les lletres, en la pressió de l'escriptura...) i en fases posteriors apareix la disortografia (dificultats per a l'ús correcte de les regles d'ortografia, des de les quals es diuen d'ortografia natural a les de nivell més complex.)

A l'aula la dislèxia es pot detectar inicialment pel retard en l'aprenentatge de la lecto-escriptura, les peculiaritats que es donen quan aconsegueix iniciar l'aprenentatge, la lentitud, la tendència al lletreig, l'escassa comprensió lectora deguda a la falta de ritme, l'absència de puntuació. A mesura que els cursos passen, els problemes s'aguditzen, ja que l'estudi, i el treball escolar en general es basa en les habilitats que el nen no té i es retarda progressivament. Així, la dificultat lectora, la manca de comprensió, duen a dolents resultats escolars, un mal autoconcepte, actituds de desgana i conductes en ocasions, disruptives, pertorbadores del bon funcionament del clima de l'aula.

Sobre el tractament

En la dislèxia és fonamental incidir de forma preventiva. El principal requisit per a la lectura és la consciència fonològica, per a aquest treball, quan els nens són petits, es treballa a nivell oral (treball de rimes, derivar paraules, picar síl·labes...)

El treball de la consciència fonològica cal no deixar-lo de banda encara que es doni per après, de més grans l'hem d'augmentar, tant de forma oral com escrita i és molt important el treball de l'automatització de la mecànica lectora; per tant, continuarem treballant amb recursos similars als de quan eren petits i per altra banda s'ha de procurar que el nen practiqui el màxim possible amb la lectura en veu alta.

Tant en aquest moment com més endavant, és fonamental que els nens llegeixin molt per tal de millorar les habilitats (i la forma de fer-ho és amb la pràctica); Però quan parlem de dislèxics la cosa es complica, per a ells això és una tasca esgotadora i poc

grata... Així doncs, és fonamental trobar textos adequats a les capacitats i els interessos de cada nen i concienciar a pares i mestres de les dificultats del nen en qüestió, de manera que no se li exigeixi per sobre de les seves possibilitats ni l'exposem a situacions que el facin sentir inferior a la resta de companys.

Més enllà dels 10 anys ja serà més difícil augmentar la consciència fonològica i l'automatització de la lectura; és per això que a partir d'aquest moment els objectius principals (tot i que a Lèxis no es renuncia a aquest treball) seràn uns altres: Ara ens centrarem en l'ensenyament d'estratègies per a la comprensió de textos (recerca de paraules clau en un text, subratllat, resum...)¹⁸

Què és el TDA-H

Definició

El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDA-H) és un trastorn d'origen neurobiològic que s'inicia en l'edat infantil i afecta entre un 3-10% dels nens en edat escolar.

Els símptomes principals són la hiperactivitat, la impulsivitat i el dèficit d'atenció.

- **Hiperactivitat:** es manifesta per un excés de moviments en situacions en les que resulta inadequat fer-ho i en diferents àmbits (casa i escola). Tenen grans dificultats per a estar quiets quan les situacions ho requereixen (s'aixequen de la cadira, ho toquen tot, no paren quiets, semblen "moguts per un motor"). Són sorollosos i parlen en excés durant activitats que requereixen tranquil·litat.
- **Inatenció:** es caracteritza per dificultats per a mantenir l'atenció en tasques que suposen un esforç mental sostingut. Sovint sembla que no escoltin, els costa seguir ordres i instruccions i tenen dificultats per a organitzar tasques i activitats amb tendència als oblitats i a perdre o deixar-se objectes. Es solen distreure amb facilitat davant estímuls irrelevantes.
- **Impulsivitat:** es manifesta per impaciència, dificultat per a aplaçar respostes o esperar el torn. Sovint interrompen i donen respostes precipitades abans de que s'hagin completat les preguntes. En general es caracteritzen per actuar sense pensar, no avaluant les conseqüències de la conducta.

Els nens i adolescents amb TDA-H tenen problemes per a controlar el seu comportament i ajustar-se a les normes, presentant així dificultats d'adaptació familiar, escolar i/o social.

¹⁸ RECURSOS DE PSICOPEDAGOGIA.xtec.cat

Tipus de TDA-H

El DSM-IV-TR (Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals, quarta edició, text revisat) de l'Associació Americana de Psiquiatria (2001) classifica el TDA-H en tres tipus:

- 1- TDA amb predomini del dèficit d'atenció: quan el símptoma principal és el dèficit d'atenció.
- 2- TDA-H amb predomini hiperactiu-impulsiu: la conducta que predomina és la de la hiperactivitat-impulsivitat.
- 3- TDA-H tipus combinat: es troben presents els tres símptomes principals (inatenció, hiperactivitat i impulsivitat). 10

Detecció i diagnòstic

El diagnòstic ha de realitzar-lo preferentment un equip multidisciplinari integrat al menys per un psiquiatra, un psicòleg clínic... amb coneixements sobre el TDAH. Els pares i professors habitualment detecten problemes i els professionals estableixen el diagnòstic.

Fonamentalment, el diagnòstic es basa en una avaluació a nivell mèdic, psicològic i pedagògic orientada respectivament a determinar les condicions físiques del nen, el seu estat emocional, les seves capacitats i el seu nivell d'aprenentatge. Amb tot això es podrà descartar que les dificultats de comportament o/i rendiment escolar es deuen a altres causes diferents del TDAH.

El diagnòstic del TDAH pot ser difícil per la presència de comorbiditats i de símptomes del trastorn en altres entitats diagnòstiques, que dificulta el diagnòstic diferencial. Per a la seva realització el professional necessitarà informació dels pares, dels professors i del propi nen. És important utilitzar diferents instruments diagnòstics com qüestionaris, entrevistes clíniques, proves i si és possible l'observació directa del nen a la mateixa escola. Actualment no existeixen proves ni biològiques ni psicològiques que estableixin el diagnòstic, aquest s'estableix per criteri clínic, però els instruments d'avaluació complementen i aporten informació fonamental per el clínic que ha d'establir el diagnòstic.

Sobre el tractament

El tractament **es considera que ha de ser multimodal**, en aquest estan implicats un o diversos professionals clínics, mestres-professors, pares i el propi subjecte que pateix TDAH. Es requereixen de diferents intervencions:

- Intervenció psicològica
- Intervenció educativa o escolar
- Intervenció farmacològica

Fins i tot es considera imprescindible per l'abordatge del TDAH la necessitat d'una cooperació estreta entre pares, pacients, i escola, sent el professional clínic una

espècie de coordinador. És important valorar que és un trastorn crònic que pel seu curs durador necessitarà continus platejaments terapèutics davant de situacions problemàtiques de nova aparició. Per tant el pla terapèutic caldrà individualitzar-lo d'acord als símptomes i a objectius concrets (M.García-Giral y R. Nicolau, 2001)

El informe de consens del NIMH (National Institute of Mental Health) publicat al febrer de 2000 insisteix no solament en la demostrada eficàcia del tractament farmacològic en el TDAH (principalment estimulants i tricíclics), sinó també assigna a les teràpies comportamentals i als tractaments combinats (multimodals) un paper rellevant en l'abordatge terapèutic del TDAH (Jensen., 2000, Pelham et al., 1998, Spencer et al., 1996).

La guia clínica pel TDAH publicada per Taylor et al (1998) també proposa el tractament multimodal com a tractament d'elecció, i en l'article que el mateix Taylor publica sobre el grup de professionals Europeus (Taylor 1999) afirma "sembla com si la combinació de tractament comportamental amb la medicació és de particular importància per obtenir una resposta excel·lent."

El tractament multimodal inclou:

- Entrenament a pares.
- Intervenció escolar.
- Tractament al nen bàsicament fent ús de procediments conductuals, d'autocontrol de la ràbia i autoinstruccions.
- Intervenció farmacològica.

Els símptomes nuclears del trastorn: dèficit d'atenció, hiperactivitat i impulsivitat són els que orienten sobre la primera intervenció a realitzar¹⁹.

Per possibilitar una intervenció psicopedagògica adaptada a les circumstàncies particulars d'aquest sector educatiu, veig fonamental fer una anàlisi minuciosa de dèficits en la modalitat d'intervenció emprada al centre:

¹⁹ [Fundació Andana](#)

ANNEX 2: Anàlisi DAFO dels alumnes

RAMON

DEBILITATS	FORTALESES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dèficit atencional ➤ Manca de precisió lectora ➤ Velocitat baixa ➤ Grafisme gairebé il·legible ➤ Manca d'automatització d'ortografia arbitrària ➤ Desmotivació ➤ Inhibició davant pressió 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bona capacitat cognitiva ➤ Estratègies compensatòries ➤ Millora significativa en la precisió lectora respecte cursos anteriors ➤ Bona comprensió lectora quan és capaç de concentrar-se ➤ Capacitat de síntesi (segons el grau d'atenció en el moment de la tasca)
AMENACES	OPORTUNITATS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrès. Manca de vida social i activitats d'oci ➤ Dependència de medicació específica per a pal·liar els símptomes del trastorn (ha perdut l'efecte en l'horari que acudeix a Lexis) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pares molt implicats en l'educació del seu fill ➤ Bona situació econòmica ➤ Reconeixement i atenció de les dificultats des de l'IES. Acomodació de continguts (PI) ➤ Ajut a nivell particular, a cas, per a la resolució de tasques relacionades amb l'IES (reforç de continguts, planificació d'estudi per a la preparació d'exàmens...)

ANDREA

DEBILITATS	FORTALESES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dèficit atencional ➤ Manca d'estratègies compensatòries ➤ Manca de precisió lectora ➤ Velocitat lectora molt baixa ➤ Molta dificultat de comprensió en textos senzills ➤ Manca d'automatització d'ortografia arbitrària; errors molt recurrents en l'aplicació de normes extensament treballades 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bona predisposició per als aprenentatges ➤ Capacitat d'esforç ➤ Oberta i afable. Facilitat per exterioritzar angoixes ➤ Afectuosa. Resposta molt positiva davant tractament afectuós
AMENACES	OPORTUNITATS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificultats econòmiques ➤ Feet back negatiu d'alguns companys d'escola ➤ Molt sensible i propensa a la frustració ➤ Manca de seguretat en si mateixa i baixa autoestima. ➤ Manca de confiança amb la mestra tutora ➤ Desànim davant la no correspondència entre esforç i resultats ➤ La mare s'ha incorporat al món laboral davant la precarietat de la situació laboral del pare (manca de temps de dedicació a la que els fills estaven habituats) ➤ Ajuda i acomodació de continguts i metodologies deficient per part de l'escola ➤ Escola amb manca de voluntat col·laborativa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pares molt implicats en l'educació de la seva filla ➤ Mare molt informada i activa en quant a la recerca i l'obtenció d'ajudes específiques. Dinàmica i promotora de canvis a l'escola (quan el fill gran hi anava) ➤ Germà predecessor amb el mateix problema i trajectòria positiva ➤ Bona relació i complicitat amb el germà

DEBILITATS	FORTALESES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ritme de treball molt lent ➤ Lectura insegura, de vegades realitza primer lectura subvocal ➤ Es troben afectades tant la ruta lèxica com la fonològica; amb molta més dificultat en la ruta fonològica ➤ Pinça incorrecta ➤ Dificultat en el traç ➤ Expressió escrita: nivell acceptable però millorable. De vegades falta informació en el seus escrits per poder entendre la seva producció i explicar-se amb més claredat. ➤ Velocitat lectora baixa ➤ No aplica normes d'ortografia arbitrària que pel seu curs haurien d'estar assolides ➤ Desconeixement lletra lligada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La comprensió lectora està preservada ➤ Bona predisposició per als aprenentatges ➤ Capacitat d'esforç ➤ Voluntat i perfeccionisme
AMENACES	OPORTUNITATS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificultats econòmiques ➤ Entorn cultural familiar mitjà-baix ➤ La mare no la pot ajudar en temes acadèmics; pare no implicat amb qüestions escolars ➤ Possible manca d'estabilitat a nivell familiar i conseqüències a nivell emocional (el pare ha passat per dificultats molt greus que no s'especifiquen) ➤ Caràcter tímid i inhibit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escola rural, pocs alumnes per aula. Oportunitat d'atenció individualitzada ➤ Escola amb predisposició a adaptar-se als ritmes d'aprenentatge individuals

ANNEX 3: Entrenament de la lectura per la ruta lèxica i fonològica

La ruta **global o lèxica** és la que aconseguim quan podem accedir a un arxiu mental de “paraules fotografiades” i que ens permet una lectura precisa i ràpida en reconèixer-la globalment en un text. Hem inclòs exercicis per ampliar aquest arxiu de paraules per a la millora de la precisió i velocitat lectores.

Alguns exemples de treball per a la millora de la lectura global que hem dut a terme són:

- Identificació ràpida de paraules; ja sigui amb una fitxa, la mateixa cada setmana i cronometrant el temps que tarda l'infant a llegir-la, o amb ordinador. El fet d'exposar-lo a la mateixa paraula cada dia de la setmana, fa que passi a llegir la paraula a través de la via lèxica o global. Aquest exercici també l'hem portat a la pràctica amb diferents paraules passades ràpidament a la pantalla de l'ordinador, tauleta...



PARAULES IMPRESCINDIBLES 64
 És imprescindible que aprenguis a escriure bé aquestes paraules, sense faltes d'ortografia, per això les hauràs de memoritzar i hauràs d'aconseguir llegir-les, sense mirar, primer en l'ordre habitual i després començant pel darrer.

accident	cervell	riurent
accident	coçnom	evacuació
adonar-se	conseg	jaçar
advocat	corba	laig / lletja
afalar	d'acord	lavar-se
agenollar-se	d'hora	mossegar
aguarda	de pressa	necessitar
acord	draco	oligar
ametlla	dirigir	passadis
aprovar	empromar	pedic
arreglar	enmig	probable
asseg	enveja	probar
assegurança	edifici	pubem
assemblear-se	exemple	revés
assenyalar	exlrcot	seguretat
barreja	fixa	tonneg
batallar	flor	urgència
batum	gairnèl	vegetació
bressol	gimnàs	vencor
bústia	goverm	velocitat
calpat	grec	vella
canóner	habitar	vigilar
campi	inmòbil	vutar
canponal	injecció	viga zaga
canvi	interessant	zodiac

Si l'equivoques, hauràs de configurar la paraula enganant lletres retallades de revistes o diaris. Veuràs com així et serà més fàcil de memoritzar la paraula.

H A V I A V A I G

PARAULES IMPRESCINDIBLES 41
 És imprescindible que aprenguis a escriure bé aquestes paraules, sense faltes d'ortografia, per això les hauràs de memoritzar i hauràs d'aconseguir llegir-les, sense mirar, primer en l'ordre habitual i després començant pel darrer.

adreja	disabte	plaja
ahir	engarjar	provar
algua	escolina	puja
alguna	excursió	quantitat
avallar	faig	quasi
avancar	flux	qualitat
aleshores	guerra	raig
ambulància	guarnim	relatge
anar	habitat	sang
avancar	hi havia	setè
avont	hivern	sovint
auat	inyecció	tard
bair	pell lletj	tancm
bing	invent	tovallo
bubaca	jaqueta	treballar
cavia	jersei	urbà
canviar	lavora	verd
cinc	ma / mda	vodge
coze	migda	viantar
col leccó	mijant	vigilar
davant	rebote	volar
desjar	passag	xarrare
desgata	pell lletja	zero
dhora	pijor	zoològic

Si l'equivoques, hauràs de configurar la paraula enganant lletres retallades de revistes o diaris. Veuràs com així et serà més fàcil de memoritzar la paraula.

H A V I A V A I G

PARAULES IMPRESCINDIBLES 64
 És imprescindible que aprenguis a escriure bé aquestes paraules, sense faltes d'ortografia, per això les hauràs de memoritzar i hauràs d'aconseguir llegir-les, sense mirar, primer en l'ordre habitual i després començant pel darrer.

abocar	corba	justícia
abrayada	de pressa	judge
anàlisi	desjar	laig / lletja
anossagar	desjar	migda
ascensor	distessa	mijant
assassi	quasi	novel·la
atrevir-se	envar	ombra
avancar	equivoar-se	passer
avont-se	esborrar	pilor
baixada	estranger	probable
barba	excel·lent	professor
batallar	endeuvar	prohibir
ben bé	envar	prova
embarcar	equivoar-se	quatrevol
boig / boja	esborrar	quasi
bossa	estranger	raig / roja
bray	excel·lent	salt lit
calar	favor	segar
càstig	genoll	travessar
col leg	granvador	vei / veina
comptar	guar	verinos
comte / comessa	helicòpter	vorera
conlleir	h sado	verrega
convivar	inyecció	viciat
		zebra

Si l'equivoques, hauràs de configurar la paraula enganant lletres retallades de revistes o diaris. Veuràs com així et serà més fàcil de memoritzar la paraula.

H A V I A V A I G

59 Nom: _____ Data: _____
ATENEM A LLEGIR en 2 minuts!
 Quantes paraules he llegit? _____

Troctor	Branca	Flauta	Brisa
Bruixa	Plàtan	Broma	Trineu
Timbre	Premi	Flota	Flor
Prèstec	Arbre	Fruita	Bianc
Tros	Pebret	Blau	Primer
Brusa	Bruc	Tro	Trampa
Intrús	Trompa	Flama	Ploma
Compra	Pluja	truja	Front
Fred	Grua	Gros	Tigre
Lladre	Groc	Bloc	Ample
Fletxa	Flotar	Xanques	Cicle
Closca	Cabra	Clip	Llibre
Globus	Glop	Regle	Poble
Biblia	Blat	Pruna	Prim
Pruna	Gran	Flam	Frena

Còpia Bèlles Lletres
 Projecció Clínic Infantil | I+D+i

www.ajacordada.com/demos
 p.ortega@ajacordada.com

59 Nom: _____ Data: _____
ATENEM A LLEGIR en 2 minuts!
 Quantes paraules he llegit? _____

Helicòpter	Impressora	Cremallera	Infermera
Dromedari	Matemàtiques	Ambulància	Futbolista
Amanida	Astronauta	Avellanes	Senyoreta
Espardenya	Botifarra	Televisió	Melmelada
Poperera	Ordinador	Hipopòtam	Regadora
Samarreta	Termòmetre	Pissarra	Agradable
Mandíbula	Cartellera	Carregador	Telescopi
Relaxació	Papallona	Helicòpter	Respiració
Espantocells	Espardenap	Musculatura	Gimnàstica
Espardenyes	Escarabat	Marieta	Calculadora
Monstruosa	Maquineta	Grapadora	Escudarents
Joleria	Investigació	Esriptura	Emperador
Arrocada	Cabellera	Costanera	Velocitat
Camamilla	Diferència	Calefacció	Mobilitat
Uniforme	Articulació	Despertador	Pintallavis

Còpia Bèlles Lletres
 Projecció Clínic Infantil | I+D+i

www.ajacordada.com/demos
 p.ortega@ajacordada.com

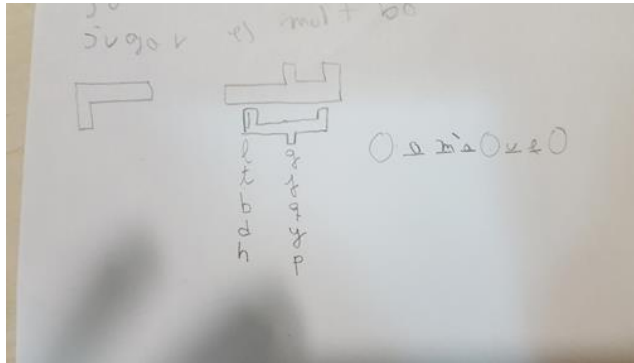
59 Nom: _____ Data: _____
ATENEM A LLEGIR en 2 minuts!
 Quantes paraules he llegit? _____

Sergaminya	Crostrepoc	Glopisa	Nemicota
Mirandeta	Tropicans	Mifressat	Minorota
Babotalic	Reritrolí	Mirretrila	Paralitra
Copolusa	Otimbalica	Quetrusca	Maquestría
Maquestría	Xaxonita	Mimoca	Calidrotia
Maquiotra	Clavemilla	Girocolit	Llallitrocali
Sergentona	Gigogot	Carolicossi	Piroret
Focalipos	Golameta	Mirambella	Macromita
Comicalí	Samuntina	Lissaminat	Microlícre
Potulicas	Comitala	Trotrotic	Mundressi
Micolulús	Cafristas	Potrilleria	Casetas
Crossira	Beatrimat	Zamptrías	Otimbalica
Mudrisona	Sacrelitries	Ruquerro	Cromicret
Julimunt	Parlotura	Bricrossat	Trestriassa
Horritral	Crotromina	Craterina	Puntamita

Còpia Bèlles Lletres
 Projecció Clínic Infantil | I+D+i

www.ajacordada.com/demos
 p.ortega@ajacordada.com

- Treballar la representació gràfica de les paraules; totes les paraules tenen una “forma” en funció de les lletres que contenen que puguen, baixen... que inconscientment en dona informació...



- Lectura repetida de textos cronometrada (comptatge de paraules llegides la primera vegada i la tercera).

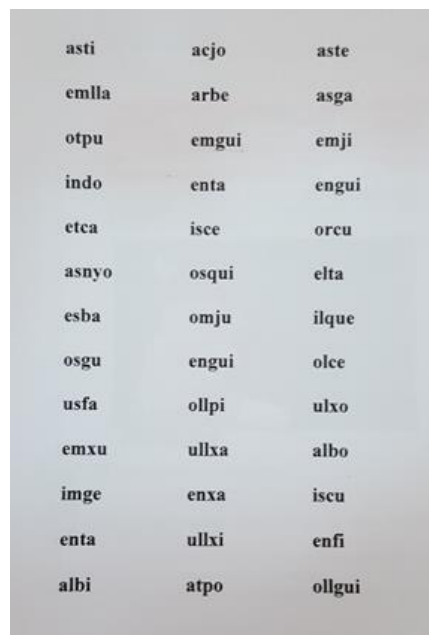
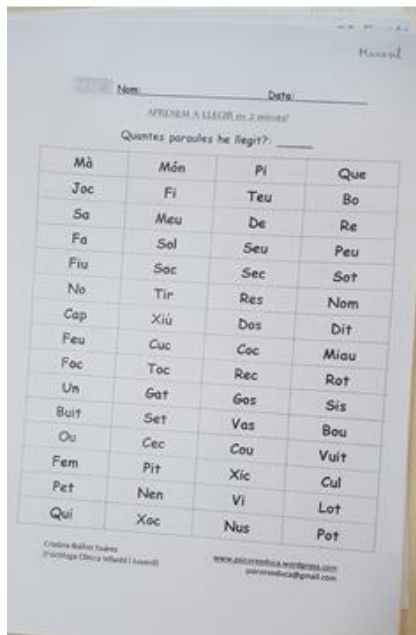
Aquest tipus de lectura també és la que ens permet assimilar l'ortografia d'una manera totalment passiva en identificar visualment la paraula de manera global. Com més ens exposem a la lectura, més desenvolupem la ruta global i més consolidem la representació ortogràfica de les paraules; però el dislèctic no assimila igual que el lector normal l'ortografia de manera passiva. Per tant, tot i haver vist milers de vegades una paraula, la pot escriure incorrectament. L'exemple més clar són les paraules que contenen la b seguida de r. No hi ha ni una paraula en la nostra llengua en què la v vagi seguida d'una r, i els nens dislèctics poden cometre aquest error i no detectar-lo, encara que no hagin vist mai aquesta combinació de lletres. L'únic mètode eficaç per a un dislèctic és associar un dibuix a una paraula per poder saber com s'escriu. Per exemple, associar a la paraula «bota» el dibuix d'una bota i d'aquesta manera veure que la forma de la b de bota s'assembla a una bota i per tant s'ha d'escriure amb b alta. La reeducació en aquest sentit seria infinita i poc operativa. **Es recomana treballar unes normes bàsiques i que siguin penalitzables. La resta d'ortografia, no s'hauria de tenir en compte.**

“Traduir” les grafies per un so, ensamblar aquests sons i formar la paraula. Tot aquest procés que es fa per la **ruta fonològica** és lent, però requereix precisió. Quan llegim una paraula nova o una de baixa freqüència la ruta que posem en marxa és aquesta. D'aquí la **necessitat d'entrenament en la lectura per aquesta via**, doncs és necessari el domini per a compensar la manca de retenció de paraules “fotografiades i desades en l'arxiu mental” que permeten una lectura més ràpida i precisa.

La pràctica lectora haurà de ser en veu alta per poder millorar i corregir els errors i el feedback ha de ser sempre positiu i constructiu.

Perquè una paraula pugui ser llegida de manera fluïda, a través de la via lèxica, primer s'ha d'haver llegit més d'una vegada utilitzant la via fonològica²⁰. En aquest sentit el nostre treball ha versat sobre l'entrenament lector a través de síl·labes de diferent nivell de dificultat i pseudoparaules.

²⁰ [Els trastorns de l'aprenentatge.](#)



Diferents enfocaments en diferents etapes

Els aspectes, comuns als tres alumnes, dels que he parlat en l'entrada anterior, està previst treballar-los amb els tres, per bé que el Ramon ja es troba en una altra etapa i versarem el treball més enfocat cap al tractament de l'atenció aplicada en una tasca concreta (la lectura) de manera que li resulti funcional per a certes exigències de l'etapa escolar en què es troba.

En el nivell d'ESO, quan ja no s'aprèn a llegir, sinó que s'aprèn llegint, l'objectiu ja no estarà tant centrat en millorar la velocitat o la precisió lectora, sinó millorar en aspectes paral·lels a la lectura, com ara la redacció, l'ortografia o l'entonació d'un text... i també el treball d'estratègies: El que pretenem és fomentar l'eficàcia en l'estudi. La metodologia més utilitzada per estudiar entre els adolescents és la lectura repetida, mètode gens aconsellable per al dislèctic, ja que trigarà quatre vegades més que els seus companys a llegir el mateix text. Per tant, considerem fonamental treballar tècniques d'estudi amb una bona llegida i la detecció d'idees importants, confeccionar un esquema i estudiar a partir d'aquest.

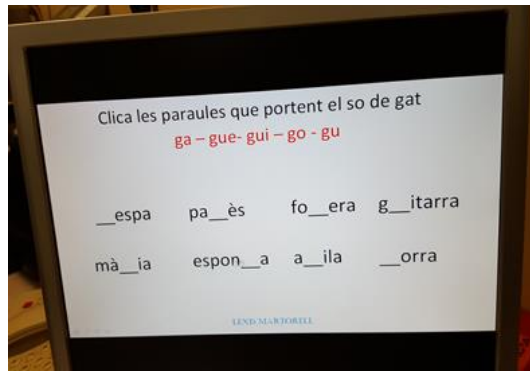
És important que l'alumne sàpiga que estudiar vol dir llegir el text, subratllar, fer l'esquema, memoritzar-lo i repassar²¹.

Tractament d'altres dificultats observades

Ortografia arbitrària

Per a cada alumne ens plantejarem l'error ortogràfic que cal anar corregint en cada període (en funció dels errors que sol cometre i en funció del curs escolar en el que estigui ubicat). Paral·lelament a això i de forma sistemàtica amb els exercicis de lectura global s'aniran introduint les paraules amb el format ortogràficament correcte.

²¹ [Els trastorns de l'aprenentatge.](#)

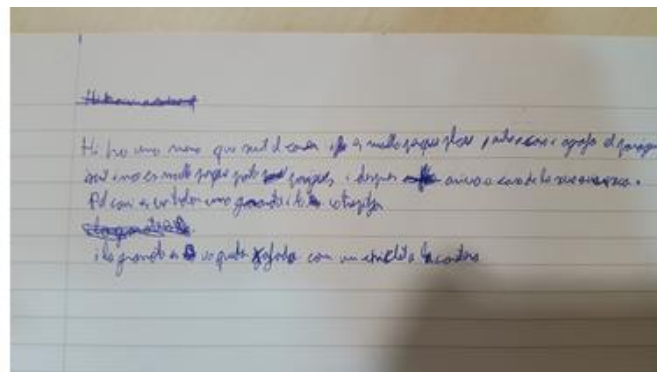
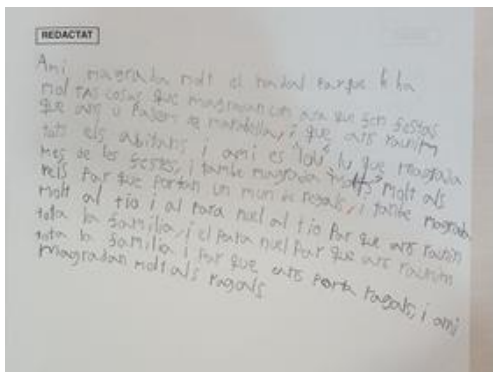


Redacció

En general, els nens amb dislèxia escriuen tal com s'expressen oralment. No tenen consciència morfosintàctica, és a dir, el fet que escriure no és simplement traslladar el discurs oral a l'escrit. El redactat requereix:

- Utilitzar una estructura de frase correcta, si és possible curta, amb un subjecte i un predicat.
- Domini de l'ús dels signes de puntuació.
- Estructuració del text (introducció, nus i desenllaç).
- Adequació de l'estil (col·loquial, formal, científic...).

Tant els aspectes ortogràfics com de redacció, els hem treballat de forma paral·lela; la idea és l'ús funcional i la millora en l'automatització de l'aplicació. El procés per a la integració de les normes tant ortogràfiques com morfosintàctiques que anem anat treballant ha estat mitjançant textos escrits pels propis alumnes (a partir de diferents motivacions: lliures, ordenació i descripció de seqüències d'imatges, jocs...) i l'**autocorrecció**. L'objectiu és que cada alumne pugui reconèixer els seus propis errors (referents a la norma que s'estigui treballant en aquell moment) provocant una pedagogia de l'èxit a partir d'aquells errors que cometia i que va resolvent.



Justificació de la necessitat de coneixement de la lletra lligada

El desconeixement d'aquest tipus d'escriptura pot portar als alumnes a dificultats en l'orientació, unió i rotació de bucles (que si que conté la lletra cursiva, però no la d'impremta). Aquesta dificultat també pot revertir en la velocitat en l'escriptura i la manca de distinció entre l'espaiat entre grafies dins una paraula i la separació entre paraules (com és el cas de la Imma)

Consciència fonològica

Imprescindible el treball a aquest nivell especialment per a dues de les alumnes (Andrea i Imma).

Aquest tipus de treball l'hem dut a terme amb la màxima intensitat. Per això, a part del treball dut a terme en les sessions a Lexis, hem recomanat diferents exercicis a les famílies perquè aquestes dues alumnes practiquin a casa sense haver d'estar davant del professional:

El tipus d'exercicis que recomanats per treballar en família són de l'estil dels que hem dut a terme en les sessions de reeducació:

- Esbrinar quina paraula formem quan traiem o afegim una lletra a una altra paraula.
- Dir el nombre de fonemes que componen una paraula.
- Cercar paraules que comencin o acabin per una determinada lletra o grup de lletres o les continguin
- Esbrinar quin és el tercer so d'una paraula.
- Dir una paraula amb un nombre determinat de fonemes (lletrejar: endavant i enrere).
- Pronunciar els fonemes aïlladament i esbrinar quina paraula formen.
- Identificar un fonema en una paraula.
- Fer rimes...

Qualsevol d'aquest tipus d'exercici s'ha plantejat de forma lúdica (concurs, amb jocs d'imatges...)



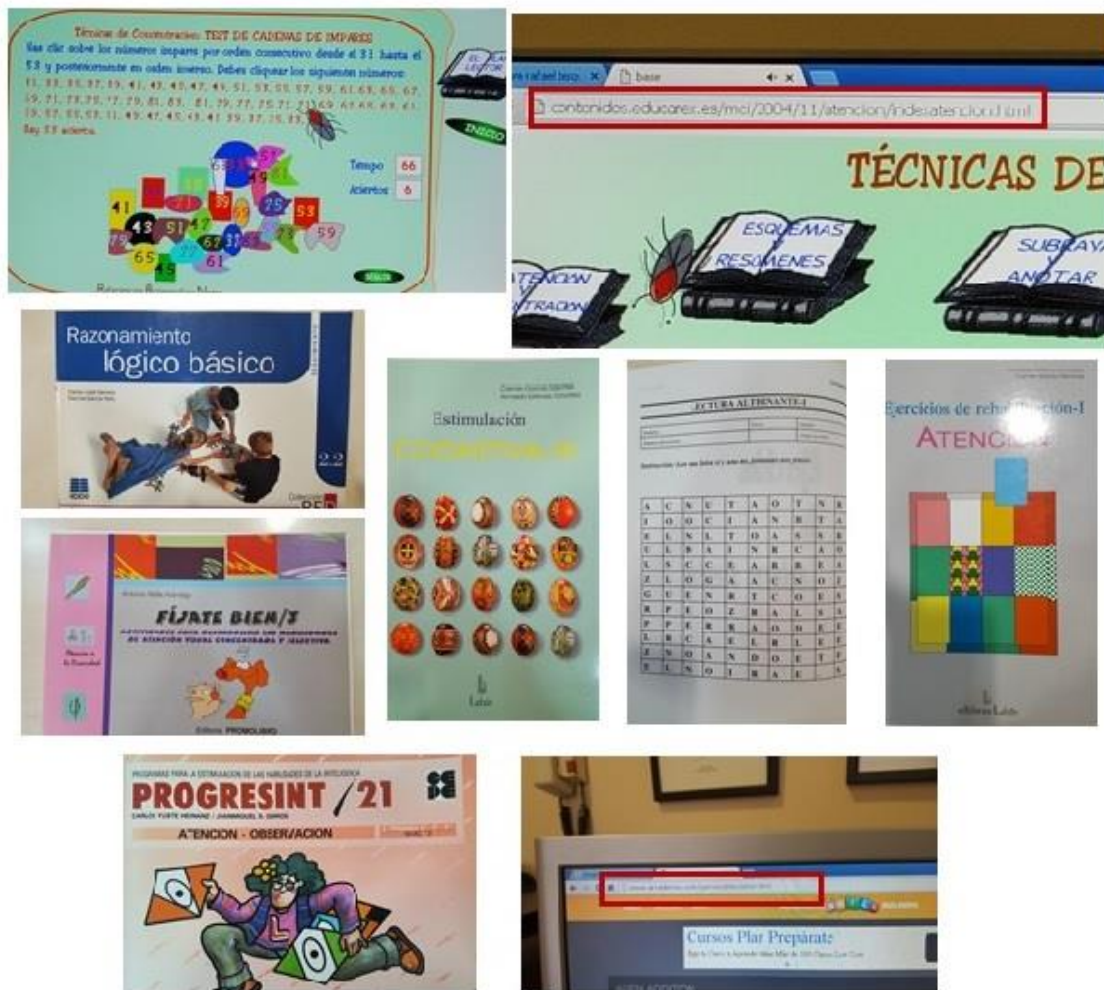
Paral·lelament a aquest treball i relacionat amb l'ortografia arbitrària hem dut a terme el treball de **correspondència so-grafia**.

L'aprenentatge de la correspondència de cada símbol escrit, lletra o grafema amb un so (correspondència fonema-grafema) requereix practicar repetidament aquesta correspondència. Hem tingut present que la majoria de lletres s'associen sempre a un so, però que algunes canvien de so depenent de la lletra que tenen a continuació (per ex. cel-casa, cinema-escola, gel-gat, gorra-gir) i, d'altra banda, alguns sons no es representen sempre amb la mateixa lletra (per ex. sistema-cistell, vaca-bota, Joan-gerani...). Donat el grau de dificultat que mostren i el curs escolar en que es troben

les alumnes que requereixen d'aquest tipus de treball aquests han estat els sons que treballats sistemàticament en les sessions de reeducació

Atenció

El treball de l'atenció es troba implícit en cadascuna de les activitats pensades per a corregir i/o estimular qualsevol dels aspectes lectoescriptors a tractar. En el cas del Ramon, al tractar-se d'un alumne amb un dèficit atencional prou important, hem treballat més específicament aquest aspecte mitjançant activitats dissenyades per a aquest fi²².



²² [Els trastorns de l'aprenentatge.](#)

ANNEX 4: L'entrevista amb les famílies des de l'enfocament de la pedagogia sistèmica

Per bé que l'article que presento dona un enfocament de com ha de ser una entrevista entre **mestres** i **pares**, i que aquest no és el nostre cas, entenem que qualsevol pauta vàlida per a mestres ho serà també per a nosaltres, en tant que professionals als que els pares els han confiat l'atenció del seu fill.

L'enfocament també seria vàlid per a la comunicació amb les escoles, doncs considerem que com a institució i sobretot tenint en compte el tipus de relació que hem tingut fins ara amb elles se situen "per sobre nostre".

En aquest sentit i tenint en compte l'enfocament en el que versa tot el projecte, ens valem d'aquestes "màximes" per a la comunicació de la pedagogia sistèmica, doncs seria falç el plantejament si no fóssim capaces de **respectar** i **comprendre** per **col·laborar** en base a aquest paràmetres amb els diferents sistemes. Des d'aquesta perspectiva, tampoc puc deixar de considerar les estratègies que vaig publicar en l'entrada del multiblog "*ESTRATÈGIES A CONSIDERAR EN RELACIÓ A LA COL·LABORACIÓ*".

L'entrevista amb les famílies des de l'enfocament de la pedagogia sistèmica

Publicat a [22 novembre 2012](#)

Mercè Traveset i Vilaginés

- La pedagogia sistèmica és una perspectiva que mira l'educació com un ecosistema i permet veure la realitat educativa com un tot vinculat als contextos familiars, històrics i socials i com això afecta l'aprenentatge.
- L'entrevista amb els pares ens serveix per trobar les vies de comunicació (verbal i no verbal) i les actituds necessàries per establir una aliança com més eficaç millor entre l'escola i les famílies.

Principis

1. Els objectius bàsics de tota entrevista són:

Establir un pont entre dos sistemes diferents, amb objectius comuns, des del respecte i la confiança mútua, assumint el lloc que ens toca, assumint les nostres funcions i límits. Llavors es pot establir una comunicació efectiva i la família i l'escola mirem cap al mateix lloc: l'alumne.

2. Tenir clara la meta o objectiu de l'entrevista particular: per a què ens reunim?



És important que ambdues parts explicitin aquest objectiu particular en cada moment.

3. És una entrevista inicial o és de seguiment?

Si és la primera vegada que els pares van a l'escola, seria aconsellable que els rebés algú de l'equip directiu, a més del tutor amb qui tindran una relació més continuada.

Si és una reunió d'inici de curs, és molt important

que, en cas que el tutor hagi canviat, es traspassi la informació d'un tutor a un altre i que davant dels pares es faci referència a aquesta persona i a la informació que ens ha facilitat; d'aquesta manera els assegurem que no hi ha un tall, sinó una continuació, i això proporciona seguretat als pares: el seu fill ara també està en bones mans.

4. Ordres, jerarquies i actituds

Cita de Bert Hellinger en un dels seus tallers sobre la relació entre pares i mestres:

Volia dir alguna cosa sobre la relació de pares i mestres: el primer són els pares, després els infants i després els mestres, aquest és l'ordre. Els pares confien els infants als mestres i aquests representen els pares davant els infants. Només poden fer-ho si els pares tenen un lloc en els seus cors. Qualsevol mestre que es consideri millor que els pares ja ha perdut.

Un infant estima els seus pares siguin com siguin, però no actua igual amb el mestre; primer estima els seus pares, després el mestre, si aquest aprecia i respecta els seus pares. Moltes vegades tenim una idea estranya, com si la nostra família fos la correcta i com si allò que és vàlid en la nostra fos vàlid per tothom. En realitat la nostra família és una entre milions, i totes les famílies són bones i correctes i a la vegada són molt diferents. Aquest és el primer fet que s'ha de reconèixer: les diferents famílies són totes vàlides, i també totes les cultures, ja que totes són formes d'existència i de realitzacions humanes, i és molt important que el mestre respecti això en cada cas. Cal que el mestre s'oblidi en part dels seus valors i principis per poder reconèixer els valors dels pares. Aquesta actitud li permet aportar els seus coneixements i trobar la confiança dels infants estant al servei dels pares; així pot complementar i completar la feina dels pares.

La pedagogia sistèmica implica treballar **les nostres actituds, valors, creences, i la nostra forma de comunicació lògica i analògica**. Un tant per cent molt elevat de la comunicació humana la formen els components analògics, que és per on circula la informació inconscient (el que sentim, el que creiem, el que pensem); això pot donar lloc a missatges molt contradictoris, ja que les nostres paraules transmeten un missatge, però les nostres actituds, mirades o gestos en poden estar transmetent un

altre. Aquestes paradoxes creen moltes discòrdies en la comunicació humana i, per tant, en la interacció entre les persones, arribant a bloquejar o frenar l'aprenentatge, en el cas d'una escola, o arribant a crear una mala dinàmica entre l'escola i la família. Per tant, la pedagogia sistèmica posarà la mirada en les pautes que connecten la comunicació lògica amb l'analògica i en quins són els patrons o regles que poden afavorir la nostra tasca educativa, així com en quins són els que l'obstaculitzen.

Actituds que poden afavorir una bona comunicació entre l'escola i la família.

- Com a tutors i mestres, hem de tenir clar que un alumne sempre serà lleial a la seva família d'origen.
- Això vol dir tenir una visió sistèmica: veure l'alumne com un element d'un sistema familiar que té els seus propis valors, regles i referents.
- L'escola és un altre sistema que té els seus propis valors i regles, que no sempre coincideixen amb els de la família.
- L'alumne pot sentir una gran confusió i inseguretat quan no hi ha un pont entre l'escola i la família; el fet que cada un li digui una cosa diferent té repercussions greus en l'aprenentatge de l'alumne.
- Per tant, construir un pont basat en el respecte mutu i la confiança és el primer objectiu de tota entrevista o contacte amb pares.
- El tutor ha de mirar la família de l'alumne respectant les seves característiques, siguin quines siguin.
- Els pares, els avis o els que tinguin cura de l'alumne són els primers responsables de l'educació de l'infant.
- L'escola està després dels pares: ells li donen confiança per educar el seu fill, i nosaltres hem de reclamar aquesta confiança; sense ella no podem fer la nostra feina, ja que no tenim cap autoritat davant l'alumne.
- Els tutors mai s'han de posar en el lloc dels pares; el seu lloc és amb els pares, i en tot cas la nostra tasca és continuar l'educació dels seus fills.

5. Estratègies per millorar la comunicació amb les famílies

Sovint en les entrevistes amb les famílies trobem aquests indicadors:

- Frustració.
- Exigència.
- Queixa.
- Culpa.
- Actituds hostils.
- Actituds defensives i reactives.
- Bloqueig de la comunicació.
- Absència de compromís en l'educació del fill.
- Cerca de solucions màgiques o de receptes.
- Intercanvi de culpes.

Canvi d'enfocament: com sortir d'aquest cercle viciós? Objectiu: establir o restablir la comunicació, la cordialitat, l'empatia i, sobretot, l'ordre; els pares són els primers que han de tenir autoritat i responsabilitat sobre l'educació del seu fill.

Estratègies:

1. Convocar ambdós pares i, encara que no puguin venir els dos, fer referència a l'absent: què diria ell o ella? Què opinaria si hi fos? Nosaltres els tenim en compte tots dos.
2. Disposició espacial: asseure'ns a prop, en una taula rodona si és possible, no molt lluny o no amb moltes barreres al davant. Cuidar l'ambient on rebem els pares: llum, temperatura, soroll, espai, decoració, etc.
3. Disponibilitat temporal: és important no tenir pressa; si volem que els pares es relaxin i el sistema es manifesti, hem de disposar d'un cert temps (com a mínim una hora).
4. No començar mai amb una actitud de culpabilització o d'hostilitat.
5. Escoltar què pensen ells del seu fill, no només com a alumne, sinó en general (ells coneixen uns aspectes que nosaltres ignorem).
6. Permetre que drenin el seu malestar, sense emetre judicis.
7. Identificar quines són les seves actituds i sentiments respecte a la situació del seu fill (impotència, culpar el centre, culpar-se entre ells, negar el problema, idealitzar el seu fill, etc.).
8. Mirada sistèmica, empatia: "us respecto, amb tot el que porteu".
9. Expressar el que ens sembla haver entès de les seves paraules (repetir-ho amb altres paraules, com ara: "sembla que vostè no sap què fer, està molt preocupat/enfadat/etc. per...").

Amb aquesta primera actuació volem aconseguir que la família se senti escoltada, acceptada, compresa; això disminueix les culpabilitzacions i obre canals de comunicació, atès que els pares no se senten jutjats. Però



nosaltres no cal que estiguem d'acord amb els seus plantejaments. A partir d'ara comencem a expressar la nostra opinió sobre l'alumne, tenint en compte que hem de:

10. Començar parlant dels aspectes en què estem d'acord.
11. Expressar els aspectes en què tenim una altra opinió, justificar-ho.
12. No enfocar només els aspectes acadèmics negatius.
13. No perdre de vista la globalitat de la persona.
14. No confondre la part amb el tot.
15. Mirar de rescatar algun aspecte positiu de l'alumne.
16. Parlar sempre tenint present que és un procés, i no una cosa tancada o intransformable. Sempre obrir vies a la confiança, a l'esperança.
17. Manifestar la necessitat de treballar conjuntament, fer-los sentir útils. "Nosaltres us necessitem per educar el vostre fill."
18. Anar centrant quin és el problema, des de l'**acceptació** del problema per ambdues parts.
19. Establir alguna pauta conjunta d'actuació, definint les funcions de cadascú.
20. Una vegada establert el pacte, avisar l'alumne i explicar-li el nostre acord,

aclarir el que esperem d'ell i les conseqüències positives o negatives de la seva actuació.

21. Establir un seguiment del contacte amb els pares, via agenda, telèfon i entrevistes posteriors.

6. Context familiar

El nostre objectiu és conèixer el sistema a què pertany el nostre alumne per tal de posar-nos en contacte amb les forces que puguin afavorir el procés d'aprenentatge, assentir i respectar les seves lleialtats i les realitats del seu context.

Fer un genograma ens permet situar l'alumne en el seu sistema; si és possible, s'haurien de cobrir tres generacions i situar tant els vius com els morts.

Algunes preguntes que es poden fer als pares són:

- “Qui forma part de la família?” Pares, germans, germanastres, etc.
- “Els pares han tingut altres parelles vinculants? Van tenir fills?”
- “Qui forma part de la família actual?” Parella, fills, fills anteriors, avortaments.
- “Hi ha hagut situacions traumàtiques en la família?” Morts, accidents, suïcidis, malalties greus, separacions, divorcis, fets de guerra.
- “Hi ha temes tabú dels que no es pugui parlar?”

Conclusions

- Al final de l'entrevista i de la recollida de dades ens podem demanar si hem percebut algun desordre en aquest sistema familiar que pugui estar afectant el nostre alumne.
- Provem de visualitzar la solució aplicant els ordres de l'amor (pertinença, jerarquies, equilibri, donar i rebre) i mirem aquesta família respectant el seu destí, sigui quin sigui.

Com portar a la pràctica la solució? Qui ha de fer què? Què dir als pares? Què fer amb l'alumne? Aquests aspectes són molt delicats i en cada cas veurem què ens està permès fer i què no, però el permís que sí que tenim és el de VEURE aquesta família des dels ordres de l'amor, i això mou una quantitat d'energia inconscient en la família, però sobretot en nosaltres (els docents), i aquest canvi d'actitud obra d'una forma molt poderosa i ens situa mirant la solució, i això enforteix el nostre alumne, enforteix els seus pares i ens enforteix a nosaltres com a docents.

Mercè Traveset i Vilaginés
Mestra, Psicòloga i Terapeuta
info@mercetraveset.com
www.mercetraveset.com

Publicat en la revista *Educat* núm. 11
Descarrega't el [PDF](#)

ANNEX 5: Pauta de comunicació i seguiment centre - escola

Aquest document està pensat per a ser complimentat i compartit de forma virtual, amb les variacions oportunes si s'escau, en la periodicitat que s'estableixi en la reunió inicial amb les escoles. El seu ús queda circumscrit al centre Lexis amb les escoles implicades.

Nom de l'alumne/a:

Nivell:

Mesures adaptatives: (PI, grup de reforç...)

Tutor/a o referent de l'escola:

Data:

DESCRIPCIÓ:

Dificultat observada	Freqüència de la dificultat en situació habitual d'ensenyament aprenentatge	Aspectes que suposen la dificultat	Situació i forma d'organització en la que té lloc la dificultat	Mesures adoptades	Grau d'èxit de la mesura adoptada
		(manca d'atenció a les explicacions prèvies, dificultat en la planificació de la tasca, manca de coneixements previs necessaris, distracció i manca d'interès...)	(a l'aula, en gran grup, grup reduït, individual...; passadís en trajecte d'entrades i sortides; pati i/o espais de lleure...)	(variar la forma d'agrupament, potenciar el treball col·laboratiu entre companys – <i>especificar criteri d'agrupament-treball per parelles, tutorització d'un company, ajut individual per part del mestre, atenció individual o en grup reduït fora de l'aula, economia de fitxes...</i>)	(A, B, C+, C-)

Observacions: A complimentar per part del referent de l'escola/IES

(avenç/estancament en l'autonomia del desenvolupament de tasques que s'han enregistrat com a dificultoses en moments anteriors...)

Demanda d'ajut específic cap a Lexis: A complimentar per part del referent de l'escola/IES

Recomanacions i propostes: (Per part de Lexis)

Acords:

	ESCOLA	LEXIS
Dificultat A		
Dificultat B		
Dificultat C		

Grau de compliment dels acords anteriors i valoració qualitativa de resultats: A complimentar per part de l'escola	(alt, mitjà, baix, nul)
Observacions: A complimentar per part de l'escola (En el cas que hagi existit dificultat en la implementació de mesures i acords presos; motiu de la dificultat...)	

ANNEX 6: Certificat d'hores de presencialitat al centre Lexis

Annex 6: Certificat de presencialitat



Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicopedagogia

En/na... Montserrat Casanoves Pous amb DNI núm. 350015904.....

CERTIFICA:

Que En/na Rosa M^{rs} Cidena Capous, estudiant a la **Universitat Oberta de Catalunya**, ha realitzat un mínim de 75 hores en concepte d'activitats presencials de Pràcticum II (I o II).

En el centre Lexis....., al carrer Av. Camí Fondo, 6 1r-2^a..... de la població de Martorell..... amb el codi postal 08760

I, perquè consti, signo aquest certificat.

Martorell....., 31 de/d' maig..... de 2016



Signat (Signeu i poseu-hi el segell del centre)

* El tutor de centre haurà d'escanejar el document original del certificat de presencialitat (degudament emplenat, signat i segellat) i fer-li arribar a l'estudiant per a que aquest el presenti conjuntament amb la PAC3 (en el cas del Pràcticum I) i la memòria final (en el cas del Pràcticum II). La presentació del certificat serà requisit indispensable i vinculant per a l'avaluació del Pràcticum de l'estudiant.