PROJECTE FINAL DE PRÀCTICUM I

PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

DIFICULTATS D'APRENENTATGE EN EL LLENGUATGE ORAL I ESCRIT I EN MATEMÀTIQUES EN UN CAS D'UN NEN AMB TRASTORN PER DÈFICIT D'ATENCIÓ SENSE HIPERACTIVITAT

LLICENCIATURA DE PSICOLOGIA

Consultora UOC: Ariadna Lleonart Sitjar

Tutora externa: Francisca Martínez Beltrán

Alumna: Núria Lajinero i Serrano

ÍNDEX

RESUM…….....…pàg. 3

CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS.....pàg. 4
1.1. INTRODUCCIÓ.....pàg. 4
1.2. OBJECTIUS.....pàg. 6
1.2.1. ASPECTES DE LLENGUATGE ORAL I ESCRIT.....pàg. 8
1.2.2. ASPECTES DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES.....pàg. 10
1.2.3. ASPECTES PER MILLORAR LA CAPACITAT D'ATENCIÓ.....pàg. 10

CAPÍTOL 2: DESCRIPCIÓ DEL CENTRE.....pàg. 11
2.1. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE DE PRÀCTICUM.....pàg. 11
2.1.1. Organigrama - Estructura i Organització.....pàg. 12
2.2. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS HABITUALS DEL CENTRE.....pàg. 12
2.3. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS QUE HI HE REALITZAT.....pàg. 14
2.3.1. Persones de referència.....pàg. 14
2.3.2. Descripció de les pròpies tasques.....pàg. 14
2.3.2.1. Cas de l'Andreu: Activitats i intervencions desenvolupades.....pàg. 18
2.3.2.2. Cas d'en Mikhail: Activitats i intervencions desenvolupades.....pàg. 23

CAPÍTOL 3: PART TEÒRICA.....pàg. 23
3.1. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LLENGUA ORAL I ESCRITA.....pàg. 23
3.1.1. L'EXPRESSIÓ ORAL.....pàg. 23
3.1.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRIPTURA I DIFICULTATS EN LA COMPRENSIÓ I EXPRESSIÓ DE TEXTOS ESCRITS.....pàg. 24
3.1.2.1. Dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.....pàg. 24
3.1.2.2. Dificultats en la comprensió i expressió de textos escrits.....pàg. 30
3.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES……..pàg. 32
3.2.1. Dificultats en el càlcul……..pàg. 32

3.2.2. Dificultats en la resolució de problemas…….……pàg. 33

3.3. DIFICULTATS D'ATENCIÓ……pàg. 34

CAPÍTOL 4: PART PRÀCTICA…….pàg. 38

4.1. RAONS DE L'ELECCIÓ I PERTINENÇA……pàg. 38

4.2. MARC TEÒRIC…….pàg. 39

4.3. INFORMACIÓ BÀSICA I MATERIALS……...pàg. 40

4.4. AGENTS IMPLICATS……..pàg. 41

4.5. METODOLOGIA I PROCEDIMENTS……...pàg. 42

4.6. ACTIVITATS.....pàg. 43

4.6.1. EL MEU TREBALL AMB EN MIKHAIL A L'AULA D'ESTUDI.....pàg. 46

4.6.2. OBSERVACIONS DE LES SESSIONS D'EN MIKHAIL AMB L'ANA AYESTA…….pàg. 55

4.7. TEMPORITZACIÓ…….……...pàg. 64

4.8. AVALUACIÓ DE SEGUIMENT I RESULTATS……..pàg. 64

CAPÍTOL 5: CONCLUSIONS I PROSPECTIVA…….…pàg. 66

CAPÍTOL 6: VALORACIÓ CRÍTICA…….…..pàg. 69

6.1. Identificació i valoració de les tasques i les intervencions que he assumit.....pàg. 71

6.2. Conseqüències que ha tingut la meva intervenció.....pàg. 73

6.3. Aportacions reals i beneficis que ha suposat la meva intervenció durant el període de pràctiques en el centre.....pàg. 74

6.4. Anàlisi de les dificultats per a les intervencions i la manera de resoldre-les.....pàg. 74

6.5. Identificació i valoració dels elements que contribueixen a que el treball d'equip doni un valor afegit a la feina individual.....pàg. 75

6.6. Valoració de l'experiència realitzada.....pàg. 77

ANNEXOS……..……pàg. 79

BIBLIOGRAFIA……..……..pàg. 93

RESUM

Aquest projecte final de Pràcticum I de Psicologia de l'Educació explica totes les activitats que he dut a terme al llarg de la meva estada en practiques al centre Orienta. S'hi descriuen les característiques més rellevants del centre, així com els serveis que ofereix a la comunitat educativa, molt especialment els adreçats a ajudar els infants a millorar les seves capacitats d'aprenentatge, des d'un marc teòric cognitiu-conductual i sistèmic, tot emfatitzant el treball col·laboratiu que mantenen els professionals de l'educació amb les famílies dels nens. El projecte detalla les activitats de col·laboració en la intervenció que he realitzat des de l'àmbit educatiu de la Psicologia, la seva temporització i seguiment i finalment, les conclusions i prospectiva envers el treball realitzat, així com la valoració crítica que en faig de la meva estada en pràctiques.

RESUMEN

Este proyecto final de Prácticum I de Psicología de la Educación explica todas las actividades que he llevado a cabo a lo largo de mi estancia en prácticas en el centro Orienta. Se describen las características más relevantes del centro, así como los servicios que ofrece a la comunidad educativa, muy especialmente los dirigidos a ayudar a los niños a mejorar sus capacidades de aprendizaje, desde un marco teórico cognitivo-conductual y sistémico, enfatizando el trabajo colaborativo que mantienen los profesionales de la educación con las familias de los niños. El proyecto detalla las actividades de colaboración en la intervención que he realizado desde el ámbito educativo de la Psicología, su temporización y seguimiento y finalmente, las conclusiones y prospectiva sobre el trabajo realizado, así como la valoración crítica que hago de mi estada en prácticas.

ABSTRACT

This Practicum I of Educational Psychology's final project explains all the activities I have done during my stay in practices on the Orienta center. The outstanding characteristics of the center are described, and the offered services to the educational comunity as well, very especially those addressed to help children to improve their learning abilities, from a cognitive-behavioral and systemic theoric framework, emphasizing the team work between education professionals and children's families. The project gives the details of the collaboration activities in the intervention that I have realised from the Psychology's educational field, their timing and monitoring and finally, the conclusions and prospective about the work done, and the critic valuation of my stay in practices, as well.

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

1.1. INTRODUCCIÓ

Avui sabem que molts dels nens i nenes adoptats provinents de països de l'Europa de l'Est pateixen dificultats d'aprenentatge. L'augment en els darrers anys de les adopcions de nens nascuts en aquests països la podem explicar per la precarietat de les condicions socioeconòmiques i sanitàries en què els enfrontaments bèl·lics els han deixat. A conseqüència de l'escassetat de recursos i infraestructura sanitària que pateixen aquests països, hi existeix un deficient seguiment de les vacunacions i dels historials mèdics, la qual cosa fa que fins i tot no puguem conèixer de manera exacta el dia en què va néixer un nen, ni les condicions en què es trobava quan va arribar a la institució (orfenat) que el va acollir fins a la seva adopció.

Els nens adoptats que provenen de l'Europa de l'Est acostumen a passar els primers anys de la seva vida en un orfenat, la qual cosa suposa un factor absolutament desfavorable decisiu pel seu posterior desenvolupament. La manca d'afecte i estímul és la principal causa dels problemes de desenvolupament, dificultats d'aprenentatge generalitzades i dèficit d'atenció. Aquelles criatures que han passat menys temps dins una institució responen abans a les intervencions. Hem de tenir en compte que els orfenats són llocs tranquils sense estímuls visuals i auditius, amb un rati de nens/cuidador prop de 30/1, són ambients de privació en molts aspectes que no afavoreix el desenvolupament del llenguatge. Els nens, un cop ja viuen amb la seva família d'adopció, adquireixen ràpidament la nova llengua, la qual cosa no hem de relacionar necessàriament amb un èxit futur en els aprenentatges escolars, perquè la capacitat de què disposen aquests nens per a desenvolupar el llenguatge oral en el nivell de competència que els correspondria per la seva edat també acostuma a esdevenir una altra dificultat d'aprenentatge que aquests infants han d'enfrontar, si bé amb l'atenció familiar, psicopedagògica i l'educació escolar que poden rebre a occident, un cop adoptats, ens fa ser optimistes quant al seu desenvolupament, que si bé esdevé dificultós, evoluciona de mica en mica si els oferim una atenció el més primerenca possible i adaptada a les seves necessitats, tot actuant de manera col·laborativa família, escola, psicòlegs, logopedes i psicopedagogs.

En Mikhail (val a dir que seguint el codi deontològic de la professió de psicòleg he canviat el nom del nen per tal de salvaguardar la seva identitat i intimitat i complir així amb la llei de protecció de dades), és un nen adoptat provinent d'un país de l'Europa de l'Est. Va ser adoptat a l'edat de tres anys i des dels vuit anys rep tractament psicopedagògic i logopèdic de l'Ana Ayesta, actualment al centre **Orienta**. El nen té dificultats en el llenguatge oral i escrit, en les matemàtiques i està diagnosticat amb Trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat –TDA-.

Al llarg de la llicenciatura de Psicologia he tingut l'oportunitat d'estudiar diversos aspectes del sistema educatiu i de com la Psicologia de l'Educació pot ajudar a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge, des d'una perspectiva constructivista i col·laborativa, entre tots els agents implicats. Des de la Psicologia de l'Educació disposem d'eines per ajudar mestres, pares i els mateixos alumnes a esdevenir agents actius en els processos educatius, podem contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament i trobar solucions adequades, personalitzades i viables per atendre les dificultats d'aprenentatge i per a la inadaptació i el fracàs escolar. Podem en definitiva ajudar els nens, les nenes i els/les adolescents a assolir els continguts curriculars de les diferents etapes educatives, i podem adaptar aquests currículums i els materials d'ensenyament-aprenentatge utilitzats a les necessitats d'aquests/es alumnes, i en aquesta línia hem de parar especial atenció a la zona de desenvolupament pròxim -ZDP-, això és, el que l'alumne pot fer amb el nostre ajut i esdevenir de mica en mica cada vegada més autònom a mesura que li anem traient el nostre ajut. En definitiva amb la nostra intervenció contribuïm a que els nens i els adolescents gaudeixin dels aprenentatges escolars i esdevinguin membres actius de la societat en què es troben immersos. En aquesta línia hem de recordar el concepte de *bastida,* desenvolupat per Jerome Bruner (1975). La *bastida* de Bruner fa referència a les relacions interpersonals, interaccions, amb què donem suport als infants en la seva ZDP, com ara l'ajut que oferim els nens per tal que assoleixin la manera de resoldre una tasca qualsevol que no poden resoldre sols i de mica en mica, anar traient l'ajut, la *bastida.*

La llengua oral així com la lectura i l'escriptura a l'escola esdevenen eines imprescindibles en els processos d'ensenyament-aprenentatge i moltes de les dificultats que presenten els alumnes en l'assoliment dels continguts curriculars provenen de dificultats en la llengua oral i en la lecto-escriptura. En ser l'assignatura de llengua una matèria vehicular, perquè en totes les assignatures s'utilitza la llengua i hem de considerar per aquest motiu tots els mestres com a mestres de llengua, si el nen no assoleix uns nivells oral, lector i

d'escriptura adients a la seva edat i curs en què es troba immers, molt difícilment podrà millorar i evolucionar en els seus aprenentatges curriculars.

Igualment, l'assignatura de matemàtiques esdevé una matèria imprescindible a l'escola i les dificultats d'aprenentatge que hi troben certs alumnes constitueixen, juntament amb les dificultats en el llenguatge oral i escrit, un dels trastorns de l'aprenentatge que ha suscitat més interès en el món de l'educació. Per aquest motiu, m'he proposat treballar en el meu projecte de Pràcticum per a la millora del desenvolupament de les habilitats per al càlcul i ajudar els alumnes que troben dificultats a esdevenir més competents amb aquesta destresa. I també abordaré el context en què es fa operatiu el càlcul: la resolució de problemes, considerant les dificultats que troben molts alumnes per a resoldre problemes.

I tanmateix, no hem d'oblidar que els nens amb trastorn per dèficit d'atenció -TDA- també poden veure afectat el seu rendiment escolar. És per això de vital importància que dediquem també una part d'aquest treball a tractar les característiques d'aquest trastorn, i a la proposta d'activitats adreçades als nens que el pateixen que els ajudin a millorar la seva capacitat atencional.

És per aquest motiu que em proposo elaborar un treball on quedi reflectit el que sabem envers les dificultats d'aprenentatge del llenguatge oral i escrit i de les matemàtiques, així com del trastorn per dèficit d'atenció TDA, de les dificultats que poden comportar si apareixen de forma combinada en la mateixa persona, com és el cas d'en Mikhail, i de les actuacions d'intervenció que podem dur a terme per tal d'ajudar les persones que els pateixen a millorar les seves capacitats d'aprenentatge a l'escola.

Ajudar en Mikhail a millorar les seves habilitats en llengua oral i escrita, en matemàtiques i a millorar la seva capacitat atencional ha esdevingut per mi tot un repte perquè hi trobem tres dels àmbits d'atenció psicopedagògica en una mateixa persona. Per això es tracta d'un treball engrescador, on he hagut de combinar les meves actuacions per tal que servissin per millorar tant el llenguatge oral i escrit del nen, com les seves habilitats a l'àrea de matemàtiques, com la seva capacitat d'atenció.

1.2. OBJECTIUS

L'objectiu de la meva recerca ha estat posar en pràctica la intervenció psicopedagògica adient per tal d'ajudar en Mikhail, un nen amb dificultats d'aprenentatge del llenguatge oral i escrit i les matemàtiques i diagnosticat amb TDA a millorar la seva capacitat

d'aprenentatge a les àrees de llengua i matemàtiques. L'infant té 11 anys i actualment es troba a 4t curs d'Educació Primària.

Per tal d'establir uns objectius per a la meva col·laboració en la intervenció envers el cas d'en Mikhail, l'Ana Ayesta, la seva terapeuta, em va facilitar una sèrie d'informació envers la direcció de la seva intervenció psicopedagògica i logopèdica adreçada al nen al llarg dels gairebé quatre anys de la seva actuació en aquest cas.

En Mikhail, tal com acabo d'indicar, és un nen d'11 anys que cursa 4t d'Educació Primària.

El nen té dislèxia de base lingüística combinada amb Trastorn per Dèficit d'Atenció sense hiperactivitat -TDA-.

Fins el moment en què vaig començar a treballar amb en Mikhail, la seva logopeda, l'Ana Ayesta, portava més de tres anys reeducant la dislèxia del nen, tal com acabo de comentar una mica més amunt. Com a eina de treball l'Ana va utilitzar el Mètode Multisensorial, treballant els següents aspectes:

- Mecànica lectora
- Velocitat lectora
- Comprensió lectora
- Estructuració de la llengua escrita (oracions i textos).

L'Ana també va treballar amb l'infant utilitzant la Teràpia Madurativa que consisteix en treballar els aspectes / habilitats necessaris per a la lectura i l'escriptura:

- Percepció visual
- Memòria visual
- Aspectes fonològics (auditius) discriminatoris i perceptius.

Seguint les indicacions de l'Ana, la meva tasca per ajudar el nen havia d'incidir en treballar:

- L'estructura del llenguatge oral i escrit
- La forma del llenguatge (ortografia)

I atès que el nen actualment es troba a 4t d'Educació Primària havíem de treballar:

- La síl·laba (donant especial èmfasi en la separació de síl·labes)
- Diftongs
- Dígrafs
- Vocals "a" i "e" neutres
- Vocals "o" i "u" àtones

A més de les indicacions de l'Ana Ayesta, i atès que en aquest treball m'havia proposat treballar tant les habilitats en llengua (oral i escrita) com les habilitats en l'àrea de matemàtiques i la capacitat atencional de l'infant, els objectius del meu treball en pràctiques varen ser:

- Dissenyar activitats adaptades a les necessitats del nen per tal de facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest punt és adient pels tres àmbits a treballar: llengua, matemàtiques i atenció. I cadascun dels àmbits d'actuació, si bé són exposats tot seguit de manera separada, hem de tenir en compte que han estat treballats de manera combinada, sempre tenint en compte que les activitats dissenyades per treballar l'àrea de llengua hagin servit també per millorar les habilitats en matemàtiques (per exemple en la resolució de problemes -millora en la comprensió dels enunciats-) i la capacitat d'atenció (lectura compartida, buscar paraules en un text curt, en una llista o en una graella amb unes característiques determinades, etc).

1.2.1. ASPECTES DE LLENGUATGE ORAL I ESCRIT

- Treballar els aspectes/habilitats necessaris per a la llengua oral: oferir al nen oportunitats d'expressar les seves opinions envers un tema en què estigués interessat, o envers un tema proposat (per exemple, com pensava que havíem d'actuar envers determinades situacions), que en parlés del seu millor amic a l'escola, explicar amb les seves pròpies paraules de què anava un text curt que acabàvem de llegir, explicar quin és el seu plat preferit i com es prepara, explicar quines activitats de lleure li agraden, quines pel·lícules, de què anava la darrera pel·lícula que havia vist al cinema, etc.

- Treballar els aspectes / habilitats necessaris per a la lectura i l'escriptura:
  - Percepció visual: jocs com ara trobar les set diferències en fotos o dibuixos i utilitzar vinyetes desordenades que el nen havia d'ordenar de forma correlativa i dir/escriure què passava en cadascuna d'elles (reconstrucció d'un relat curt a partir de vinyetes desordenades).
  - Memòria visual: joc Memory

- Aspectes fonològics (auditius) discriminatoris i perceptius: treballar activitats amb rimes (consciència fonològica), dir paraules en veu alta i discriminar si l'accent és obert o tancat, quina és la síl·laba tònica, dir si és "S" sorda o sonora / "R" sorda o sonora, distingir entre el sons de les lletres, per exemple de la lletra "G" a la paraula ***g**at* i a la paraula ***g**egant, etc.*

- Treballar l'estructura del llenguatge oral i escrit.

  A partir del llenguatge escrit, ajudar en Mikhail a estructurar el llenguatge oral. Hem de tenir en compte que aquesta actuació és una excepció, atès que el procediment habitual és a l'inversa, normalment comencem per reeducar el llenguatge oral i tot seguit l'escrit. En el cas d'en Mikhail, degut a les seves dificultats en llenguatge oral, i seguint les indicacions de l'Ana Ayesta, vaig utilitzar el treball envers el llenguatge escrit per tal d'ajudar el nen a estructurar el llenguatge oral.

  Bases:
  - Ordenar informació
  - Seqüència temporal

  Discurs:
  - Coherència
  - Cohesió (connectors, concordança).

  Per això ha estat necessari treballar la lectura compartida i la redacció envers temes que interessen l'infant, per exemple una redacció envers "Què seré quan sigui gran?".

  Entrenar l'infant en els processos lecto-escriptors i desenvolupar-li les habilitats implicades en els mateixos. I en aquesta línia, aprofitar les lectures compartides curtes per a que el nen s'expressi oralment: opinions, explicacions, expressió de dubtes.

- Treballar continguts de l'àrea de llengua de 4t d'E.P. i més concretament la forma del llenguatge (ortografia):

  - La síl·laba (donant especial èmfasi en la separació de síl·labes).
  - Diftongs.
  - Dígrafs.
  - Vocals "a" i "e" neutres.
  - Vocals "o" i "u" àtones.

1.2.2. ASPECTES DE L'ÀREA DE MATEMÀTIQUES:

- Donar suport a en Mikhail en els aprenentatges escolars a l'àrea de matemàtiques (càlcul i resolució de problemes). La pissarra ha esdevingut una bona eina de suport en el meu ajut a l'infant.

- Ajudar en Mikhail a aprendre el funcionament de la resolució de divisions amb dues xifres al denominador.

- Oferir eines que facilitessin el nen la tasca de resolució de problemes, com ara pensar en què sabem i què ens preguntava l'enunciat.

1.2.3. ASPECTES PER MILLORAR LA CAPACITAT D'ATENCIÓ:

- Ajudar el nen a organitzar i planificar la feina que li hagués demanat la mestra per fer a casa. I en aquesta línia, ajudar el nen a superar les dificultats en la realització d'aquestes tasques.

- Entrenar el nen en desxifrar instruccions. He entrenat el nen perquè davant qualsevol instrucció escrita envolti amb un cercle la paraula o paraules que li indicaven l'acció o accions que havia de realitzar per resoldre la tasca. Això ha ajudat el nen a realitzar les diverses tasques dins un mateix enunciat de manera ordenada i a que no se'n deixi cap sense fer.

CAPÍTOL 2: DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

2.1. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE DE PRÀCTICUM

Camp d'aplicació del pràcticum: Psicologia de l'Educació

Nom del centre: ORIENTA

Seu social: C/ Carme Karr, 14, baixos 2a

08034 - Barcelona

El centre es troba situat en el barri de Sarrià de Barcelona, molt a prop de l'estació Reina Elisenda dels ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya.

Orienta és un equip de professionals de la psicologia, la pedagogia, la logopèdia i l'ensenyament. Atén les necessitats i problemàtiques dels nens i adolescents (tant a nivell d'aprenentatges escolars com de comportament), així com dels ambients on els infants i nois/es es desenvolupen.

Les professionals del centre Orienta treballen de manera multidisciplinària, mitjançant avaluacions i intervencions clíniques, educatives, socials i preventives, i aborden cadascuna de les seves actuacions en cada cas des d'una perspectiva col·laborativa on es dóna un paper primordial a la participació de les persones i els entorns implicats (pares i mares, professors, germans, companys, etc.).

Ofereixen exploració i avaluació, orientació diagnòstica i intervenció i tractament psicològic, logopèdic i pedagògic, així com orientació a pares i professors. En aquesta línia, un dels serveis que el centre ofereix a l'escola SPEH[1] de Barcelona consisteix en avaluar el quocient intel·lectual de nens/es i nois/es nouvinguts/des a l'escola mitjançant el test EFAI. A banda del QI obtingut, el test EFAI (Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales) ens dóna informació envers cinc aptituds bàsiques: espacial, numèrica, raonament, verbal i memòria. Els resultats i dades que ens ofereix aquest test és una de les eines que ens pot ajudar a enfocar les nostres actuacions envers les necessitats que puguin presentar els alumnes avaluats.

El centre **Orienta** disposa d'aula d'estudi de 17:00 a 20:00 h. per cobrir les necessitats dels

1. L'escola SPEH és un centre educatiu privat que ofereix Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Les classes s'hi imparteixen en grups reduïts (10-12 alumnes per aula) per tal de facilitar que els alumnes que presentin alguna dificultat d'aprenentatge i/o problemes de conducta puguin seguir el ritme del grup classe.

diversos nivells educatius (Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat) amb supervisió individualitzada on els estudiants poden realitzar les seves tasques escolars, tant a l'aula d'estudi com mitjançant classes particulars individuals o en grup, amb l'ajut de professionals tant a nivell d'assolir continguts curriculars on els nens i adolescents presentin alguna dificultat com a nivell d'ensenyar-los i donar-los suport en el moment d'organitzar i planificar la feina. També s'hi organitzen grups-taller -adreçats a nens i adolescents- d'habilitats socials i comunicació, de tècniques d'estudi i lecto-escriptura, d'habilitats i estratègies per a un millor desenvolupament escolar, familiar i social i grups-taller adreçats a pares, així com xerrades a centres educatius.

2.1.1. Organigrama - Estructura i organització:

Direcció: Francisca Martínez Beltrán i Susana Comajuán Corbera, cadascuna en el seu àmbit d'actuació.

Àmbits d'actuació de les professionals:

- Francisca Martínez Beltrán: psicòloga cognitiu-conductual. Especialitat infantil i juvenil. Màster en medicina conductual.
- Susana Comajuán Corbera: pedagoga i logopeda.
- Ana Ayesta: logopeda especialista en dislèxia i TDA/H.
- Carolina Canyelles: psicòloga especialista en teràpia breu.
- Míriam Vila: enginyera química (coordinadora de l'aula d'estudi).

El centre està dividit en els següents espais físics: un despatx de consulta de psicologia, un despatx de consulta de pedagogia, un despatx de consulta de logopèdia, dues aules d'estudi (aquesta divisió en dues aules facilita l'atenció individualitzada de l'aula d'estudi), recepció i sala d'espera i un espai comú.

2.2. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS HABITUALS DEL CENTRE

Fa gairebé quatre anys que la Francisca Martínez Beltrán i la Susana Comajuán Corbera van posar el centre **Orienta** en funcionament oferint una actuació des d'un enfocament cognitiu-conductual, constructivista, col·laboratiu i multidisciplinar (psicològic, pedagògic i logopèdic), i com a valor afegit en comparació amb altres centres similars, varen dotar el

centre **Orienta** d'una aula d'estudi que atén les demandes centrades en el reforç escolar (atenció individualitzada, treballar tècniques i hàbits d'estudi, revisió de l'agenda escolar, etc.) i en molts casos l'aula d'estudi es combina amb l'atenció rebuda a les consultes psicològica, pedagògica o logopèdica, segons el cas concret de cada nen o adolescent.

El centre rep dos tipus de demanda:

- Concreta per a l'aula d'estudi: valoració del cas i posterior derivació a la Míriam Vila. Seguiment diari i informe trimestral amb informació dels avenços i/o dificultats de l'alumne/a i es donen orientacions.
- Atenció psicològica, pedagògica i logopèdica: primera visita amb la participació de les dues directores del centre **Orienta**, els pares i noi/a (+18 anys). Es realitzen tres tipus d'exploracions:

- De QI i d'atenció.
- Psicopedagògica (per tal de valorar el nivell acadèmic i habilitats de lecto-escriptura).
- Psicològica (per tal de valorar els trets de personalitat, l'estat d'ànim i l'autoestima).

Una vegada s'han dut a terme les diferents exploracions, les professionals implicades redacten un document de devolució amb les conclusions envers la demanda dirigit als pares o al/la noi/a a més de l'orientació envers el cas concret (recomanacions i derivacions pertinents).

A més de les consultes psicològica, pedagògica i logopèdica el centre ofereix, tal com ja he comentat, una aula d'estudi, i també diversos tallers per treballar les capacitats d'aprenentatge i conductuals de les persones que hi participen.

A l'aula d'estudi (de dilluns a dijous, de 16:30 a 20:00h.), adreçada als estudiants (per a un màxim de 10 estudiants), el centre ofereix i treballa amb els nois i les noies:

- L'espai per a l'estudi i les tasques escolars.
- Suport individualitzat i supervisió de l'organització i la planificació del treball.
- Opció de classes particulars, individuals o en grup amb professorat específic per a adaptar les actuacions dels professionals a les necessitats de cada perfil.

En el grup/taller *Lectoescriptura* adreçat a nens i nenes d'educació primària (tercer i quart / cinquè i sisè) s'hi treballa, en 12 sessions d'una hora de durada cadascuna, la teràpia psicomotora (estructuració espaial, lateralitat, esquema corporal, ritme, etc.), la teràpia

psicopedagògica (atenció, percepció, memòria, logoteràpia, viso motora), la teràpia lectora i la teràpia gràfica.

En el grup/taller *Jo puc!* de tècniques d'estudi adreçat a estudiants el centre treballa, en 12 sessions d'una hora de duració cadascuna, la motivació per a estudiar, la planificació i la organització del temps, les estratègies, tècniques i mètode d'estudi i de treball i l'ansietat davant les avaluacions.

En el grup/taller *El món i jo* d'autoestima i habilitats socials adreçat a nois i noies, s'hi treballa, en 12 sessions d'una hora de duració cadascuna, la seguretat en un mateix; les pors i l'ansietat; com millorar la relació amb els pares, la resta de familiars, els professors i els amics; com controlar els propis impulsos (pensant abans de dir o fer) i les maneres d'aprendre a solucionar els propis problemes.

2.3. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS QUE HI HE REALITZAT

2.3.1. Persones de referència:

- Francisca Martínez Beltrán: en el meu treball de Pràcticum I en Psicologia de l'Educació, aquesta professional ha actuat com a tutora externa.

- Ana Ayesta: he assistit al llarg de la meva permanència en pràctiques en el centre a les sessions que imparteix aquesta professional a en Mikhail, un nen amb dificultats d'aprenentatge generalitzades combinades amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat diagnosticat, a qui atén mitjançant la reeducació psicopedagògica i logopèdica.

- Carolina Canyelles: psicòloga de l'Andreu, adolescent de 15 anys amb qui he treballat la motivació pel treball escolar i tècniques d'estudi. Aquesta professional em va oferir el seu suport per aclarir qualsevol dubte o resoldre qualsevol incidència que pogués sorgir de la meva actuació amb l'Andreu.

2.3.2. Descripció de les pròpies tasques:

❖ Una de els tasques que he realitzat en practiques ha estat corregir i interpretar els resultats del test EFAI - Nivell 3, que passen els alumnes nouvinguts de 3r i 4t d'ESO a

l'escola SPEH de Barcelona. Així, quan arribava al centre **Orienta**, en cas de no tenir cap document per revisar que em pogués ajudar en la meva tasca de treball directament amb nens, anotava les correccions i les interpretacions en els tests que el centre tenia pendents de corregir. Aquesta tasca m'ha comportat els dies que l'he realitzat un temps de dedicació al voltant de mitja hora en arribar al centre **Orienta**.

Aquest tipus de tasca esdevé una part important de l'avaluació de la capacitat dels alumnes per a resoldre diverses tarees, mantenir la flexibilitat intel·lectual adient per a cada problema presentat i dur a terme processos lògics de deducció i inducció. En definitiva, l'objectiu és avaluar les necessitats que presenten els nens i nenes avaluats en el moment que passen el test. El test EFAI ens dóna una informació que tot seguit utilitzaran les professionals del centre Orienta per elaborar un diagnòstic i un programa d'intervenció personalitzat per a cada cas.

Resum del significat de les diverses dimensions que s'avaluen i de les unitats de mesura:

- Aptituds intel·lectuals

L'EFAI és un test d'aplicació col·lectiva compost de 5 subtests que avaluen les aptituds espacials, numèriques, de raonament abstracte, verbals i de memòria, informació complementària i rellevant per a conèixer el funcionament intel·lectual global de cadascun dels alumnes avaluats. Aquest test també ens mostra l'índex d'estil de resposta de l'alumne/a (rapidesa/eficàcia) i de factors contextuals que afecten els resultats de la prova.

Les puntuacions obtingudes en un test reflecteixen l'estat actual de l'alumne/a envers els nivells assolits pels nois i les noies en relació a les aptituds intel·lectuals avaluades, en comparació amb altres alumnes de la seva mateixa edat i de similars característiques. I en tot cas no hem de considerar cap dels resultats obtinguts com un estat inalterable o un límit el qual no es podrà superar. Hem d'integrar els resultats del test als antecedents que obtinguem de l'alumne/a (historial familiar, desenvolupament escolar,...) el seu ambient social (relacions amb els companys, relacions amb els professors, activitats de lleure -com ara activitats extraescolars-, etc.) i variables psicològiques (trets de personalitat, nivells d'autoestima i autoconcepte, grau de motivació pel treball escolar, etc.).

Per tal d'interpretar l'EFAI utilitzem puntuacions típiques (Eneatipus i CI). Recordem que les puntuacions típiques assenyalen la distància d'una puntuació respecte a la mitjana del grup normatiu. Els eneatipus tenen una mitjana de 5 i una desviació típica de 2 i els CI tenen una mitjana de 100 i una desviació típica de 15.

- Intel·ligència general (Ig)

És la capacitat actual del subjecte per a resoldre àgilment diversos tipus de problemes de caire verbal, numèric o envers conceptes abstractes i simbòlics. S'hi reflecteix l'agilitat i aptitud dels subjectes per a raonar i establir judicis, comprendre relacions i emprar eficaçment el coneixement adquirit. Pot predir el seu potencial per a adquirir nous coneixements d'una manera àgil i efectiva.

- Intel·ligència verbal (Iv)

És la capacitat actual del subjecte per a raonar, resoldre problemes i treballar amb continguts que tinguin un important component cultural (símbols verbals i numèrics) adquirit durant els processos de desenvolupament i aprenentatge. Es pot considerar la intel·ligència resultant del procés d'aprenentatge que s'hagi seguit i el seu grau d'aprofitament.

- Intel·ligència no verbal (Inv)

És la capacitat actual del subjecte per a la manipulació espacial i per a raonar amb patrons geomètrics i figures, el seu enginy per a resoldre problemes amb continguts figuratius i simbòlics. Ens mostra la capacitat visoperceptiva, analítica i lògica de l'alumne.

I els cinc subtests:

- Aptitud espacial (E): capacitat i agilitat per a imaginar moviments i transformacions d'un objecte a l'espai.
- Aptitud numèrica (N): capacitat pel raonament numèric i manejar xifres metòdicament, de manera àgil i adient. Aquesta capacitat està relacionada amb el domini de conceptes matemàtics bàsics, raonament aritmètic, adaptació dels problemes a la vida quotidiana i capacitat d'interpretar taules i gràfics de contingut numèric.
- Raonament abstracte (R): capacitat i agilitat per a establir llaços entre diferents elements i descobrir les relacions existents dins de conjunts abstractes complexos. Relacionem aquesta capacitat amb el raonament lògic i la flexibilitat per a resoldre qüestions de tipus lògic i abstracte.
- Aptitud verbal (V): capacitat per a comprendre les subtileses de la llengua i utilitzar correctament les dades verbals. Capacitat per a percebre i comprendre conceptes i idees expressades verbalment. Riquesa de vocabulari.

• Memòria (M): capacitat per a retenir i consolidar nova informació a la memòria a mig termini i recordar-la posteriorment de manera fluïda. Destresa per a aprendre noves informacions i emmagatzemar-les a la memòria.

El test EFAI també ens dóna informació envers: l'estil de resposta, la discrepància (grau en què l'alumne avalua correctament el seu rendiment i les seves expectatives de resultats s'ajusten al rendiment objectiu obtingut) i els factors negatius percebuts pels alumnes a l'hora de realitzar les tasques proposades en el test (grau en què l'alumne afirma que el seu rendiment a la prova s'ha vist dificultat per factors com ara nerviosisme, soroll, cansament, etc.).

❖ Ajudar l'Andreu (val a dir que seguint el codi deontològic de la professió de psicòleg he canviat el nom del nen per tal de salvaguardar la seva identitat i intimitat i complir així amb la llei de protecció de dades), un adolescent de 15 anys que actualment està cursant 3r d'ESO, a adoptar l'hàbit d'estudi, treballant amb l'alumne tant la motivació per al treball escolar com les tècniques d'estudi que li facilitin l'assoliment dels continguts treballats. Aquesta tasca ha estat tot un repte, primer perquè la conducta de l'Andreu no acostuma a ser una conducta adient per a posar en joc els procediments d'ensenyament - aprenentatge. A banda de presentar dificultats d'aprenentatge pròpies del seu quocient intel·lectual límit, el nen també presenta problemes conductuals que ajuden a manifestar aquestes dificultats, així, en cada ocasió que he treballat amb l'Andreu he hagut de dedicar el principi de cada sessió a encoratjar el nen per començar a treballar plegats. En aquesta línia, ha estat importat fer adonar-se el nen que ens havíem d'implicar tots dos en la tasca de millorar el seu rendiment acadèmic. Que el noi esdevingués conscient de que si jo li oferia tècniques per millorar i després ell per desinterès no les aplicava, aquestes eines no servirien de res. He acostumat a recordar sovint a l'Andreu que ell, la seva conducta i el seu esforç, són una part molt important per aconseguir l'èxit que desitgem.

❖ Ajudar en Mikhail (val a dir que seguint el codi deontològic de la professió de psicòleg he canviat el nom del nen per tal de salvaguardar la seva identitat i intimitat i complir així amb la llei de protecció de dades), un nen amb dificultats d'aprenentatge del llenguatge oral i escrit i les matemàtiques i diagnosticat amb TDA a millorar la seva capacitat d'aprenentatge a les àrees de llengua i matemàtiques i també a millorar la seva capacitat d'atenció. L'infant té 11 anys i actualment es troba a 4t curs d'Educació Primària.

La meva dedicació envers el cas d'en Mikhail ha estat molt superior a la meva dedicació al cas de l'Andreu, per necessitats del centre. Així, amb l'Andreu he treballat un cop per setmana, durant tres quarts d'hora, tècniques d'estudi i motivació envers el treball escolar. I amb en Mikhail he treballat la resta del temps, bé observant la sessió de l'Ana Ayesta, bé treballant directament amb el nen els deures que pugués portar de l'escola, o tasques que li oferia realitzar jo mateixa per tal de treballar la millora de les seves capacitats d'aprenentatge en llengua i matemàtiques i d'atenció. Igualment, una estona abans de finalitzar les sessions dedicàvem un temps al joc, com ara el penjat o el memory.

I atès que hi he dedicat molt més temps a treballar amb en Mikhail, si bé li dono el valor que mereix el meu treball amb l'Andreu per tot el que he après envers la intervenció psicopedagògica adreçada a adolescents, el meu projecte final de Pràcticum I en Psicologia de l'Educació està dedicat a exposar les dificultats d'aprenentatge en llengua i matemàtiques combinat amb el trastorn per dèficit d'atenció, del què en Mikhail està diagnosticat, i també està dedicat a exposar les característiques de la intervenció psicopedagògica de la que he participat per aconseguir que en Mikhail millori les seves capacitats d'aprenentatge a les àrees de llengua i matemàtiques, així com la seva capacitat atencional. I tot emfasitzant la rellevància d'aconseguir que el nen desenvolupés un bon nivell d'autoestima i un bon autoconcepte, la qual cosa serà una motivació pel nen, per tal que continuï aplicant el seu esforç en els seus aprenentatges.

2.3.2.1. Cas de l'Andreu: Activitats i intervencions desenvolupades

L'Andreu té 15 anys. Presenta quocient intel·lectual límit i problemes conductuals. Actualment està cursant 3r d'Educació Secundària Obligatòria.

La Susana Comajuán em va explicar el seu cas i em va donar unes pautes d'actuació en cas que el noi presentés certs comportaments observats amb anterioritat per les professionals que ja l'havien atès, com ara no voler fer feina, parlar envers temes de la vida quotidiana que no tenen a veure amb els treballs escolars (per evitar fer-los), que comencés a preguntar-me per aspectes de la meva vida privada, etc.

La meva tasca ha estat treballar amb el noi a l'aula d'estudi del centre **Orienta**, per tal d'ajudar-lo a millorar la seva conducta envers l'estudi i les tasques escolars, així com millorar les seves capacitats d'aprenentatge.

EL MEU TREBALL AMB L'ANDREU A L'AULA D'ESTUDI:

- **Dimecres, 2 de març de 2011:** La Carolina Canyelles (psicòloga de l'Andreu) ens va presentar. Aquesta primera trobada amb l'Andreu va servir per conèixer-nos. Era molt important que des del primer moment aconseguís un rapport positiu amb el noi que, si bé per si sol no era una garantia d'èxit en la meva tasca, sí que era una peça molt rellevant. L'Andreu ja havia acabat la seva sessió setmanal amb la Carolina, així que tot seguit vàrem anar tots dos a l'aula d'estudi i vàrem començar per revisar l'agenda. El noi no portava deures per l'endemà i tenia tots els deures apuntats a l'agenda. Aquesta primera sessió amb l'Andreu va servir perquè m'expliqués què tal li havia anat la darrera avaluació a l'escola, les assignatures que eren el seu punt fort i les assignatures que eren el seu punt feble. Treballaríem a partir de les assignatures en què mostrava més dificultats, no oblidant però aquelles en què el noi se n'havia ensortit prou bé. Vàrem parlar de com podia millorar les notes de les assignatures que tenia suspeses. Li vaig dir que com més s'esforcés i estudiés, li costaria cada cop menys esforç i a mesura que li anés costant menys esforç, ell mateix s'aniria animant a treballar. Si llavors tenia un 4,5 de nota, que es proposés treure un 5, quan aconseguís un 5, que es proposés treure un 6. Calia treballar fites a curt termini i de mica en mica, en definitiva. Li vaig dir que no calia treure un 10 o un 9, simplement que s'esforcés en fer el que pogués, i que ningú no aprova si no treballa. També li vaig preguntar per la seva relació amb el seu tutor/a i amb el seu grup classe. La veritat és que el noi es va mostrar molt amable i vàrem conversar de manera molt distesa i agradable. Li vaig dir que qualsevol dificultat la podia comentar amb la seva mare, el seu pare i la seva germana, amb el seu tutor de l'escola, amb la Carolina i amb mi mateixa. Que totes aquestes persones estaríem disposades a ajudar-lo en el que li calgués.

- **Dimecres, 9 de març de 2011:** Vàrem començar per consultar l'agenda, els deures que l'Andreu ja tenia fets i els que tenia per fer. L'Andreu havia d'estudiar català. Vàrem repassar l'ús de B/V, J/G, IG/TX i X/IX i S/SS. També vàrem repassar el complement predicatiu i complement copulatiu.

- **Dimecres, 16 de març de 2011:** El noi tenia un examen del tema 7 de llengua, vàrem treballar les paraules amb "h" (les paraules que s'escriuen amb "h" a l'inici de la paraula, amb "h" intercalada i les paraules que s'escriuen sense "h" -que de vegades s'escriuen amb "h" en castellà-), les locucions. els refranys i les frases fetes. L'Andreu havia d'estudiar, de l'àrea de Socials, els països integrants de la Unió Europea. Atès que són un total de 27 i el noi a la primera vegada que li vaig preguntar només se'n sabia 7, li vaig proposar una tècnica per facilitar-li aprendre'ls tots: davant del mapa on sortien els països de la UE distingits per colors segons l'any d'adhesió, vaig fer aprendre l'Andreu els països per grups, pensant en els colors i en els països amb el mateix color, i aquesta estratègia li va anar molt bé, al final de la sessió se'ls sabia prou bé, pràcticament sense cometre omissions ni errades, i els separava mentalment i en un full, per colors.

- **Dimecres, 23 de març de 2011:** Com sempre, vàrem començar per mirar l'agenda. L'Andreu havia d'estudiar per un control de llengua castellana (temes 6 i 7). S'hi va treballar de manera resumida el Prerenaixement i el Renaixement, les diverses classes de romanços i continguts per treballar el lèxic i l'ortografia. També vàrem parlar envers l'Humanisme.

- Lèxic: paraules simples i derivades, sintagma verbal i sintagma nominal.
- Pronoms i classes de pronoms (demostratius, possessius, etc.)
- Ortografia: l'ús de la "h" en els verbs (haber, hacer) i en les diferents formes d'aquests verbs. I també l'ús de la "h" en paraules que comencen per "hue-", "hum-", "hiper-", "hipo-", "hepto-", etc.

- **Dimecres, 30 de març de 2011:** Aquest dia vaig trobar l'Andreu assegut a la taula de l'espai comú del centre. Em va dir que havia arribat més d'hora que de costum però que no tenia deures de l'escola i no calia treballar amb mi, que estava esperant l'hora de la sessió amb la Carolina. Va dir que com havia acabat les avaluacions i no portava deures per fer no valia la pena treballar junts aquell dia. El vaig convèncer per entrar a l'aula d'estudi demanant-li que m'expliqués com li havien anat les avaluacions de l'escola, per veure si allà on no li havia anat gaire bé jo el podia ajudar. Un cop dins de l'aula, com el noi insistia en que no tenia feines per fer, li vaig preguntar si no tenia cap llibre per llegir a casa o a l'escola i sortosament així era. Li vaig preguntar si li agradava llegir i em va dir que si. Va treure el llibre de la motxilla i va començar a explicar-me de què anava, les característiques dels personatges que apareixien, em va ensenyar les parts del llibre que

havia de llegir a classe (cada nen de la classe -la classe de l'Andreu és un grup de 10 alumnes-) tenia assignats un, dos o tres personatges, i els anaven llegint a mesura que la lectura del llibre anava avançant i els personatges apareixien en el text.

- **Dimecres, 6 d'abril de 2011:** Vàrem treballar el sistema circulatori a l'àrea de Biologia. Vaig ensenyar l'Andreu com resumir la part del tema que parlava del sistema circulatori. Li vaig fer llegir l'esquema - resum que havíem fet junts per tal d'esbrinar si el noi el comprenia prou bé i perquè li fos d'utilitat per a estudiar a casa.

- **Dimecres, 13 d'abril de 2011:** L'Andreu no portava deures de l'escola perquè havien acabat els exàmens i arribava Setmana Santa. Va dir que aquella setmana feien crèdits a l'escola (dossier amb activitats envers continguts escolars), però que no tenien permès dur-ho a casa, eren feines per a fer a l'escola.

Vaig proposar-li començar a mirar el proper tema que li tocaria treballar del llibre de castellà, però no vaig poder aconseguir que acceptés treballar castellà, amb la qual cosa, vaig decidir treballar envers un llibre de lectura que el noi estava treballant amb el grup classe. L'Andreu va llegir vàries parts del llibre on sortien els diàlegs i em va comentar les característiques dels personatges. A l'Andreu li agrada llegir i realitza l'activitat amb prou fluïdesa, mentre llegia anava introduint comentaris envers la lectura i li va agradar que li digués que llegia bé: - *De veritat que llegeixo bé?*

Quan vaig comentar aquesta activitat amb la meva tutora externa em va advertir que no havia de deixar que l'Andreu disposés del llibre de lectura, si no portava deures de l'escola, jo mateixa li havia de proposar activitats relacionades amb els continguts curriculars treballats, considerant el baix nivell d'interès que mostra l'Andreu envers l'estudi. En una de les reunions mantingudes amb la meva tutora al centre, la Francisca Martínez em va fer veure que si accedia una vegada al desig de l'Andreu de llegir, mai no voldria estudiar, i sempre voldria llegir i comentar la lectura.

- **Dimecres, 27 d'abril de 2011:** Vaig elaborar un document adreçat a treballar amb l'Andreu com fer un esquema, com fer un resum i com fer un mapa conceptual. Amb anterioritat ja havia presentat al noi aquestes eines d'estudi, però les havíem treballat directament amb les unitats de les matèries curriculars que l'Andreu havia d'estudiar. Vaig creure convenient elaborar aquest document perquè el noi veiés més clarament que podem utilitzar qualsevol de les tres eines d'estudi, que ens donen la mateixa informació i que si bé tenen estructures diferents, per a la seva elaboració necessitem treballar d'una banda els

principals continguts i conceptes i destacar-los i d'altra banda hem de treballar els continguts i conceptes secundaris i que quedin subordinats en el nostre esquema / resum / mapa conceptual als continguts i conceptes que haguem establert com a principals.

Vàrem treballar el tema de la nutrició de l'assignatura de biologia. L'Andreu va estar molt receptiu envers els continguts tractats i també molt receptiu i col·laborador en fer l'esquema del tema. Vaig donar èmfasi a la feina feta i a la seva rellevància per ajudar-lo a estudiar a casa. Sempre, després d'elaborar un esquema o un resum amb l'Andreu, l'he recordat abans d'acabar cada sessió que és molt important que els utilitzés quan estudiés a casa.

Val a dir que la Francisca Martínez em va donar la còpia d'un document utilitzat a **Orienta**, més complet que el que havia dissenyat jo mateixa, més detallat, i l'he utilitzat per planificar les maneres de treballar aquest tipus de material de suport per l'estudi amb l'Andreu.

- **Dimecres, 4 de maig de 2011:** Vàrem treballar el tema 4 d'Educació per a la Ciutadania *La Dignitat i els Drets Humans.* Vaig fer llegir el tema a l'Andreu, ja el portava subratllat de l'escola, així que a partir d'una lectura dels paràgrafs subratllats vàrem elaborar conjuntament un esquema de la unitat.

També vaig creure adient per facilitar a l'Andreu l'assoliment dels conceptes treballats comentar amb el noi què és la violència de gènere -que acabàvem de treballar en un dels apartats de la unitat-, a qui i de quina manera afecta i com podríem evitar aquest tipus de violència.

- **Dimecres, 11 de maig de 2011:** Vàrem treballar el tema *La funció de relació: Els sentits i el sistema nerviós* de l'assignatura de Biologia. En aquesta ocasió, no vàrem treballar el tema mitjançant un esquema o un resum, sinó llegint punt per punt de la unitat i anant explicant cada un d'aquests punts. Va ser un tema pel què el noi va mostrar interès. El sistema auditiu li va cridar especialment l'atenció, fins al punt que va voler treballar un apartat del tema dedicat a l'equilibri, que encara no havien treballat a classe. El proper dia faríem l'esquema - resum de la unitat. Atès que es tractava d'un tema molt dens, amb molt vocabulari nou, vaig considerar oportú treballar primerament el text, que el noi anés explicant punt per punt de què tractava cadascun d'aquests punts, tenir en compte els paràgrafs subratllats i el proper dia treballar l'esquema - resum.

- **Dimecres, 18 de maig de 2011:** Aquest dia, la psicóloga del noi, la Carolina Canyelles, va tenir dues sessions amb l'Andreu, amb la qual cosa, no vaig treballar amb el noi aquella tarda.
- **Dimecres, 25 de maig de 2011:** Vaig treballar amb el noi el tema de la reproducció humana de l'assignatura de Biologia. El noi es va mostrar menys receptiu que de costum. En acabar aquesta darrera sessió amb l'Andreu a l'aula d'estudi, vaig demanar-li que atès que seria la darrera ocasió que treballàvem junts, recordés que hi havia persones que el volíem ajudar, però el darrer responsable del seu èxit acadèmic era ell mateix, i que no dubtés de demanar ajut quan li calgués a les persones del seu entorn més proper.

2.3.2.2. Cas d'en Mikhail: Activitats i intervencions desenvolupades

Atès que el tema de recerca que he escollit pel desenvolupament del meu projecte de Pràcticum I és **Dificultats d'aprenentatge en el llenguatge oral i escrit i en matemàtiques en un cas d'un nen amb Trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat**, al *Capítol 4: Part Pràctica* d'aquest informe de pràctiques exposo de manera detallada les meves observacions a les sessions de l'Ana Ayesta amb en Mikhail, així com les activitats que he realitzat amb el nen a l'aula d'estudi de manera completament individualitzada, això és, he treballat exclusivament amb el nen, tant amb els deures que portava de l'escola com donant-li suport en les activitats que jo mateixa li he plantejat per treballar allà on el nen més ho necessitava.

CAPÍTOL 3: PART TEÒRICA

3.1. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LLENGUA ORAL I ESCRITA

3.1.1. L'EXPRESSIÓ ORAL

Els infants aprenen a comunicar-se i a parlar en contacte amb moltes situacions diferents, amb la qual cosa **l'estudi de l'ensenyança sistematitzada de la llengua oral té com a context bàsic els marcs familiars i escolars.**

Les situacions interactives en què participen els nens i les nenes han de reunir les següents característiques per a tenir valor educatiu i impulsar així el desenvolupament de la llengua oral:

- **Bidireccionalitat:** quan un interlocutor està, si més no parcialment, influenciat pel que diu l'altre i viceversa.
- **Asimetria:** fa referència al fet que un dels interlocutors és més competent lingüísticament que l'altre i, per tant, té més responsabilitat que l'altre en el procés.
- **Consistència i flexibilitat:** vol dir dinàmica. Les activitats educatives han de tenir una estructura coneguda i parcialment predictible per a l'aprenent, però alhora han d'acollir els canvis que es van produint en les seves habilitats i coneixements.

Podem pares, germans, amics i mestres ajudar els nens que presenten dificultats en l'adquisició de la llengua oral oferint-los l'oportunitat de participar en situacions en què se'n requereix l'ús. Per exemple, fer una petita exposició oral coherent, expressar dubtes davant d'un grup, donar arguments en un debat per a defensar les seves opinions o bé fer una refutació socialment i lògicament acceptable en una situació en la qual hi ha persones més grans o companys del grup classe més experts, o germans més grans. No es tracta de forçar el nen a parlar sinó a expressar oralment la seva opinió envers un tema que li resulti d'interès, o a explicar un conte amb l'ajut d'una persona més experta. Primerament donant tot el nostre ajut per de mica en mica anant retirant la bastida i donant l'oportunitat al nen d'esdevenir més autònom en l'expressió oral. Se m'acut que en el context escolar, a la classe, podria ser una eina eficaç utilitzar el treball per projectes, on en grups petits els nens haguessin de comentar amb la resta de companys del petit grup on buscar la informació que necessiten, de què volen parlar envers un tema interessant concret, la repartició de tasques, escollir les fotografies, etc.

3.1.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRIPTURA I DIFICULTATS EN LA COMPRENSIÓ I EXPRESSIÓ DE TEXTOS ESCRITS:

3.1.2.1. Dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura:

La **teoria de la doble via** postula que hi ha dues vies diferents i complementàries entre sí, per a poder accedir al significat de les paraules:

1) La primera està il·lustrada per les paraules *niuyorc* (accés fonològic a la paraula escrita New York) i *ahuimeitec* (accés fonològic a una pseudoparaula) i s'anomena via fonològica.

2) La segona, per *casa* i *taula* i, per què no, per *Nova York*, i s'anomena via lèxica.

La funció de la via fonològica és accedir al significat de les paraules escrites després d'una operació intermèdia que consisteix a transformar en fonemes els símbols gràfics que componen les paraules escrites. Aquesta via pot ser utilitzada per a tot tipus de paraules, però resulta necessària quan ens trobem davant paraules desconegudes des del punt de vista ortogràfic.

La via lèxica suposa un *re*-coneixement immediat de la paraula escrita. Diem immediat en el sentit que davant paraules com *taula*, *casa* o *Nova York* no és necessari reconstruir la fonologia. Reconeixem la paraula *taula* com ho faríem davant el dibuix d'una taula. Aquesta via és molt més ràpida que la via fonològica i només pot ser utilitzada davant paraules conegudes, o també anomenades familiars.

L'escriptura d'una paraula, tant si és dictada o escrita per pròpia iniciativa, pot seguir una de les operacions descrites: la ruta fonològica o la lèxica. Podem adonar-nos d'aquest fet especialment davant paraules com ara *herba*. Cal observar que si seguim un procediment fonològic que digui "a cada fonema (o síl·laba, o qualsevol altra unitat sublexical), un grafema o grafemes", correm el risc d'escriure *erva* o *erba*. I l'única manera d'evitar aquest tipus d'errada és recórrer a una representació mental de caràcter visual ortogràfic de la paraula, és a dir, a un procediment lèxic d'escriptura.

La primera classe de dificultats les presenten aquells alumnes que tenen dificultats en les habilitats que permeten el reconeixement de les paraules i l'accés al lèxic. Dins aquest primer grup de problemes, podem trobar diverses subclasses, que depenen de quina és la via o mecanisme afectat o més afectat. Així, un grup d'alumnes pot tenir certes dificultats quan ha d'operar amb la via fonològica, mentre que un segon grup pot tenir més dificultats en l'ús de la via lèxica. En el primer cas, parlarem de **dislèxia fonològica** del desenvolupament; en el segon, de **dislèxia lèxica o de superfície**.

- **Quan la via fonològica no opera eficientment podem trobar les següents característiques en la lectura:**

  Els errors en la lectura que trobem amb més freqüència en aquests nens són: en la lectura de paraules ortogràficament irregulars, en la lectura de paraules desconegudes o poc familiars i en la lectura de pseudoparaules.

  Els subjectes fracassarien amb les paraules noves des del punt de vista ortogràfic, paraules aquestes que requereixen l'ús d'un procediment que converteixi trossos d'ortografia en sons. Davant aquestes dificultats, el lector pot fer ús (o abús) de les habilitats que es trobin intactes, això és, pot intentar un reconeixement directe de la paraula mitjançant algun element que li sigui familiar.

  També pot passar que, com a resultat de la baralla que es produeix amb els primers sons, el lector opti per una paraula que comparteixi algun dels sons que amb prou feines ha pogut arrencar del principi de la paraula en qüestió. Comenten **errors de lexicalització**. Davant la paraula *vitri* l'alumne pot llegir *vidre* (proximitat sonora) i davant la paraula *àrtic* l'alumne pot llegir *antic* (proximitat ortogràfica).

  Una altra forma característica seria llegir *dormia* en lloc de *dormiríeu, sostenen* en lloc de *sostenint* o *sabata* en lloc de *sabateria.* Aquests errors semblants als anteriors s'anomenen **errors derivatius**, i es diferencien dels altres en el fet que en aquest cas els lectors respecten l'arrel lèxica de la paraula: *dorm-*, si bé fan errades en les desinències: *ia, íen, en, int*. En part llegeixen lèxicament.

  Per a facilitar el reconeixement de les paraules, aquests nens utilitzen un mecanisme de compensació: l'**ús de la informació contextual**. Si el lector sap pel títol d'un text que la lectura que tot seguit llegirà té alguna cosa a veure amb el Barça, podrà aprofitar aquesta informació contextual per a reconèixer el nom del seu antic entrenador, *Cruiff.*

- **Quan la via fonològica no funciona eficientment podem trobar les següents característiques en l'escriptura:**

  Els problemes són més accentuats davant paraules noves, poc familiars o pseudoparaules, que no pas davant paraules familiars. Alguna de les errades que podem observar és que els subjectes observats no operen bé amb les regles grafema i fonema i ometen una lletra (omissions), o confonen una lletra amb una altra (substitucions), o bé n'inverteixen l'ordre (inversions de fonemes).

És important assenyalar que les manifestacions del problema no han de ser forçosament les mateixes en tots els subjectes ni en tots els espais de temps. Així, és fàcil que en els moments inicials o quan el trastorn és molt accentuat apareguin les manifestacions més conegudes: substitucions, omissions i/o invencions.

En moments més avançats o quan el trastorn és menys accentuat, les errades solament apareixen davant paraules molt poc familiars. En aquest punt, els subjectes fan poques errades i llegeixen amb un cert nivell de fluïdesa, encara que, i és molt important entendre aquest aspecte, operen en el reconeixement de les paraules d'una manera més lenta que els subjectes normals.

Convé destacar que per a comprendre els textos és necessari dedicar la major part dels recursos a la interpretació del text i no pas al reconeixement de les paraules. Així, atès que els subjectes dislèctics tenen serioses dificultats per a automatitzar el reconeixement de les paraules, aquest dèficit tindrà conseqüències per a l'ús del llenguatge escrit, tot i que aparentment hagin desaparegut bona part dels símptomes.

- **Quan la via lèxica no s'ha desenvolupat adequadament podem trobar les següents característiques en la lectura:**

  Un nen dislèctic de la via lèxica o de superfície trigaria més o menys el mateix temps a llegir paraules com ara *palla* i paraules com *llapa*. I trigaria el mateix temps perquè les llegiria per la mateixa via: la fonològica. Encara que no hi hagués moltes errades, la lectura es faria sense fluïdesa, síl·laba a síl·laba, atès que la via fonològica és molt més lenta. Passaria una cosa semblant si comparéssim el temps que triga a llegir paraules com ara *helicòpter* i *elicòpter.*

- **Quan la via lèxica no s'ha desenvolupat adequadament podem trobar les següents característiques en l'escriptura:**

  En aquest cas, un infant que escrivís fent servir un procediment fonològic cometria moltíssimes errades les quals se solen anomenar ortogràfiques.

Com podem explicar aquests problemes? Les dificultats sembla que depenguin d'una deficiència lingüística, però també d'una deficiència localitzada en un àmbit molt específic: el processament de la fonologia.

a) Un problema en la denominació. Així, quan hem de recordar el nom d'un objecte hem de recuperar de la nostra memòria a llarg termini com són els seus sons (allò que tècnicament s'anomena la seva representació fonològica). De vegades, però, ens trobem que tenim el nom "a la punta de la llengua". Hem de tenir en compte, però, que no estem dient que els dislèctics no puguin recuperar habitualment els noms de les coses, simplement no ho fan a la mateixa velocitat i precisió que els alumnes que no tenen aquesta dificultat.

b) Memòria a curt termini. Una segona mostra de la importància del processament fonològic la tenim en la memòria a curt termini. Així, per exemple, quan hem de recordar-nos del número de telèfon d'un amic, o d'una sèrie d'elements visuals, cal que mantinguem en la memòria els elements fonològics corresponents. Diem que són elements fonològics perquè normalment no recordem directament els objectes o els nombres, sinó els noms d'aquests objectes o aquests nombres.

c) Consciència fonològica. Finalment, una última manifestació del processament fonològic és la nostra capacitat de prendre consciència de l'existència d'unitats fonològiques dins les paraules. Habitualment, els éssers humans prenen consciència d'unitats com la síl·laba de manera espontània. La consciència fonològica al·ludeix a la capacitat per a analitzar i treballar conscientment sobre l'estructura fonològica de les paraules en unitats com ara la síl·laba, la rima o els fonemes. Hem d'esperar en alumnes de preescolar d'alt risc que, si se'ls instrueix en habilitats de consciència fonològica, el seu nivell de lectura millora.

També si entrenem els alumnes dislèctics en habilitats fonològiques, el seu rendiment en la lectura millorarà.

Per a explicar les dificultats en la via lèxica, com ho hauríem de fer per a explicar que per a un lector *herba* i *erba* són paraules igualment desconegudes? Un cop descartada la idea que es tracti d'un lector sense experiència lectora, hem de suposar que ens trobem davant un lector que té dificultats per a adonar-se de les regularitats ortogràfiques en la successió dels grafemes.

Tot seguit resumim les característiques de la dislèxia fonològica i de la dislèxia lèxica o de superfície:

Característiques de la dislèxia fonològica

Els subjectes que tenen una dificultat específica en la via fonològica -dificultat per a llegir paraules noves- acostumen a compensar aquest problema:

- Procurant llegir les paraules noves per analogia. Per exemple *camí* per *cadmi*.
- Desxifrant parcialment la paraula, que li n'evoca una altra de coneguda: en llegir *Cruyff*, el lector llegeix *kkrr Kruz*.
- Aprofitant els elements més familiars de les paraules noves: errades derivatives (dorm*ien* en lloc de dorm*irien*).
- Aprofitant la informació contextual.

Així mateix, en l'escriptura:

- Tendeixen a fer més errades quan escriuen pseudoparaules que no pas quan escriuen paraules.
- Les errades poden ser enteses com una conseqüència de l'ús deficient de les regles de conversió fonema-grafema:

• Poden ometre alguna de les correspondències entre fonemes i grafemes.
• Poden confondre la correspondència entre dos sons molt familiars: /p/ i /k/; /t/ i /d/; /b/ i /d/.
• Poden invertir l'ordre: *tra* en lloc de *tar*.

Hem de tenir en compte, però, que totes aquestes manifestacions obeeixen al mateix problema: la dificultat d'operar amb el sistema de regles, si bé el grau de rigidesa és diferent: ometre i confondre són problemes més rígids que no pas invertir.

- També pot passar que l'aplicació de les regles requereixi tants recursos cognitius que es perdi de vista la unió i la separació de les paraules.
- És força probable que aquestes errades apareguin quan s'han d'enfrontar amb configuracions complexes de sons, com ara les següents: *trans, cons, tan*.

Característiques de la dislèxia de superfície

Els alumnes i les alumnes amb dificultats en la via lèxica tenen els problemes següents:

- Cometen errades en llegir paraules estrangeres (un problema poc rellevant però indicatiu).
- Triguen el mateix temps a llegir paraules potencialment familiars, paraules no familiars i pseudoparaules.

herba i *erva*; *taula* i *aluat*.

- Presenten problemes de fluïdesa: especialment a l'hora de confegir paraules.
- Tenen problemes per a diferenciar el significat de paraules que sonen igual: *vaca* i *baca*.
- Si la fluïdesa minva molt, provoca, a més, problemes de comprensió, atès que l'infant utilitza la major part dels seus recursos en descodificar els signes escrits, la qual cosa fa que el nen no pugui parar atenció al significat de la paraula que acaba de descodificar.

En l'escriptura, la situació és molt més fàcil de veure:

Tenen problemes en l'escriptura de paraules amb una ortografia convencional: *haver, boca, història* i, evidentment, no cometen errades de codi.

Tasques de consciència fonològica

Hi ha moltes tasques possibles que posen en relleu la consciència fonològica. Per exemple, podem demanar a l'alumne o alumna que suprimeixi el primer so o la primera síl·laba d'una paraula: de /gala/_ /ala/; de /gossa/_ /ossa/; ¿de /gas/? Una tasca que podem anomenar *omissió*.

També podem plantejar a l'alumna o alumne la feina següent: li ensenyem una imatge on figuri el dibuix d'un all, i després d'assegurar-nos que ha reconegut l'objecte li diem: "Mira, faré una cosa per canviar aquesta paraula, a /all/ li afegiré un so i el convertiré en /gall/".

Després li ensenyem, per exemple, el dibuix d'una ala prototípica d'un ocell i li diem: "I d'/ala/ surt /gala/". Repetirem aquesta operació amb altres dibuixos-paraules fins que l'entengui.

Un cop tinguem assegurat aquest punt li plantejarem altres exemples. "Bé, i si jo dic /os/ quina paraula en sortiria?". Aquesta tasca l'anomenem *addició de fons*.

Finalment li podem dir que inverteixi l'ordre dels elements fonològics d'una determinada paraula: de /sol/_ /los/; de /la/_ /al/; de /pa/…, què en sortirà?

Els infants resolen fàcilment aquestes tasques, un cop superats els inicis de l'aprenentatge de la lectura (per exemple, segon de primària). És per això que un rendiment dolent en aquesta prova seria força indicatiu.

3.1.2.2. Dificultats en la comprensió i expressió de textos escrits:

En la comprensió cal que l'alumne integri el text amb els seus coneixements previs, mentre que en la redacció cal que l'alumne connecti les seves idees amb les que atribueix als seus interlocutors.

Distingim tres processos que intervenen en la comprensió i expressió de textos escrits:

- Processos d'integració textual que permeten els lectors connectar linealment i globalment les idees que llegeixen o que volen expressar. El resultat d'aquests processos d'integració és una representació mental relativament fidel a les idees exposades al text que ens permeti parafrasejar o resumir el que s'ha llegit.
- Processos d'integració entre el text i els coneixements previs del lector o entre el text i els coneixements previs que hom atribueix als altres (quan redactem).
- Processos d'autoregulació que permeten el control personal envers el curs dels dos processos anteriors.

Tant la comprensió com l'expressió escrita requereixen d'aquests processos a un nivell qualitativament diferent de quan són utilitzats en la comprensió i l'expressió oral a la vida quotidiana. Així, molts infants no són competents a l'hora d'operar amb els recursos retòrics que permeten integrar la informació textual o la capacitat metarepresentacional que ens permeten posar-nos en el punt de vista del destinatari o de l'emissor, o el grau d'autonomia que requereix aquesta comunicació a distància que és inevitable en el contacte amb el que és imprès.

La nostra intervenció en aquest àmbit ha de consistir, doncs, en intervenir entre el text i el lector (comprensió) o entre el lector i el text (expressió).

Comprendre i redactar:

Què podem fer per a ajudar l'infant a comprendre un text?

- Ajudar l'infant a connectar el text amb els seus coneixements previs.
- Ajudar l'infant a connectar en la seva ment les diferents proposicions entre sí.
- Ajudar el nen a extreure un significat global que doni sentit a les diferents proposicions que acabi (lectura individual) o acabem (lectura compartida) de llegir.

Què podem fer per a ajudar l'infant a redactar un text?

- Ajudar el nen a trobar un tema del seu interès que el motivi a escriure la seva opinió, o a inventar-se un conte, o a escriure una carta a l'àvia, que ja fa dies que no veu, per exemple.
- Ajudar el nen a connectar el que acabi de redactar amb el que suposi en la ment del receptor.
- Ajudar el nen a connectar les proposicions del text amb les que hi hagi immediatament.

3.2. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES:

Les dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques, en comparació amb altres àrees curriculars presenten una de les quotes més elevades de fracàs escolar i, junt amb les dificultats en el llenguatge escrit, és un dels trastorns de l'aprenentatge que ha suscitat més interès en els professionals de l'educació.

Els autors diferencien i se centren en dos tipus de dificultats, que si bé són diferenciades en el seu tractament teòric, estan íntimament relacionades: dificultats en l'execució de les operacions bàsiques (operacions de càlcul) i dificultats en el context de la resolució de problemes.

3.2.1. Dificultats en el càlcul:

Segons els postulats de Jean Piaget, els nens a partir dels 6 o 7 anys tenen les capacitats de raonament i els conceptes lògics que els permeten operar matemàticament. Les noves teories descarten aquesta idea i proposen, tal com ho fa Resnick, que els nens a partir dels 3 anys desenvolupen un coneixement quantitatiu, on es desenvolupen les habilitats bàsiques. Aquests esquemes, anomenats protoquantitatius, són de tres tipus (de menor a major complexitat): de la comparació, increment-decrement i part-tot.

Hi ha dues posicions sobre com es desenvolupen les primeres destreses numèriques, el recompte. Una de més cognitiva, postula que hi ha un coneixement conceptual de recompte que precedeix l'adquisició d'aquesta habilitat. I una altra, que sostén que el recompte és un aprenentatge memorístic i mancat de sentit, en un primer moment, per anar donant, de mica en mica, a aquestes rutines continguts conceptuals.

Independentment de quina sigui la nostra postura al respecte, hi ha un acord en els principis sobre el coneixement conceptual del recompte:

- principi de correspondència d'un a un
- principi d'ordre estable
- principi de cardinalitat
- principi d'abstracció
- principi d'irrellevància

Els tres primers donen a l'infant les habilitats per al recompte mentre que els dos últims li permeten generalitzar aquestes operacions i per això es coneixen com a característiques no essencials del recompte.

Les estratègies que els nens segueixen per sumar es poden diferenciar des de les menys sofisticades a les més en l'ordre següent:

- comptar-ho tot
- comptar a partir del primer o a partir del més gran
- fets coneguts

En la resta, l'ordre és el següent:

- separació
- retrocompte
- compte progressiu
- fets coneguts

Els alumnes acostumen a disposar alhora de diverses estratègies disponibles per a l'addicció i per a la substracció, en l'ordre evolutiu que tot just hem assenyalat.

Així, el coneixement de les operacions bàsiques sorgeix a partir del reconeixement informal matemàtic que els nens adquireixen abans del coneixement formal.

Els diferents estudis han trobat que hi ha dos tipus de dèficits funcionals bàsics:

- dèficit procedimental: caracteritzat per estratègies menys madures, errors de recompte i execució lenta.
- dèficit en la recuperació de fets: caracteritzat per una representació atípica, errors de recuperació i temps de resposta no sistemàtics.

3.2.2. Dificultats en la resolució de problemes:

Abans d'executar un problema s'ha de crear una representació de l'enunciat del problema en la memòria. Aquest procés de representació es duu a terme com a resultat d'una interacció complexa de processament de dos tipus:

- transformar les frases en proposicions que ens donarà com a resultat la creació d'un conjunt per a cada frase.
- activació de diferents superesquemes que ens donarà com a resultat que els conjunts es relacionin entre sí en una estructura part-tot, canvi, diferència.

L'explicació de les **dificultats** es donen **a partir de dos punts de vista**:

- **logicomatemàtic:** les dificultats sorgeixen quan no es compta amb prou coneixement, hi ha tres nivells per a cada categoria de problemes:
- nivell 1: permet resoldre problemes en què la informació respecte als conjunts permet construir la representació del problema seqüencialment.
- nivell 2: permet representar relacions entre conjunts utilitzant els superesquemes additius.
- nivell 3: s'afegeixen les relacions part-tot a altres relacions ja presents.

- **lingüístic:** les dificultats sorgeixen per la manca de coneixement lingüístic per a entendre el llenguatge que s'hi inclou.

Segons el que acabem d'exposar, un programa d'intervenció eficaç ha de tenir en compte les dificultats tant des d'un punt de vista logicomatemàtic com lingüístic, tot incloent els següents components:

- ajudes externes (reescriptura)
- representació lingüística del problema (base del text)
- representació figurativa del problema (model de situació)
- raonament (planificació de la solució)
- revisió, avaluació i supervisió (ajudes metacognitives)

3.3. DIFICULTATS D'ATENCIÓ:

Quan parlem d'atenció ens referim a la capacitat per a seleccionar, entre tots els estímuls del nostre entorn, aquells que són més rellevants segons els nostres objectius. Aquesta capacitat de selecció requereix que, alhora, siguem capaços d'inhibir la resposta atencional (perceptiva i/o motora) als estímuls que no són rellevants. És una capacitat, l'atencional, que evoluciona amb el temps. Com a mínim, hi ha tres nivells d'atenció: alerta o *arousal*, atenció selectiva i atenció sostinguda. En realitat, l'*arousal* és un procés més bàsic que l'atenció en si. D'altra banda, les diferències entre les dues formes d'atenció són relativament difuses. En tots els casos, entenem per atenció la capacitat per a assolir el nivell d'activació que requereix cada tasca i la capacitat per a seleccionar els estímuls

rellevants davant dels no rellevants (atenció selectiva) durant tot el procés de resolució de la tasca (atenció sostinguda).

L.S. Vigotski i A.R. Luria sostenien que la capacitat per a seleccionar els estímuls rellevants i inhibir la resposta a estímuls que no ho són tenen lloc primerament en un context interpersonal i, progressivament i a través d'un procés d'interiorització, en un context intrapersonal. En el primer moment, els pares regulen, per exemple mitjançant la parla, la conducta dels fills o les filles. Podríem dir que el nen o la nena actua (atén) amb les seves mans i amb les paraules de l'altre; és una **acció conjunta**. Amb la qual cosa, com més ocasions tinguin els nens més petits de participar en accions conjuntes amb les persones que els en tenen cura, més possibilitats tindran per a desenvolupar un nivell atencional adient.

En la nostra exposició de les dificultats d'atenció ens ocuparem del trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat. En aquesta línia hem de dir que, seguint el DSM-IV, per tal que un nen sigui diagnosticat amb el trastorn per dèficit d'atenció, han hagut de persistir sis o més dels següents símptomes, com a mínim, durant sis mesos amb una intensitat que és desadaptativa i incoherent en relació amb el nivell de desenvolupament:

Desatenció

a) sovint no presta atenció suficient als detalls o incorre en errors per distracció en les tasques escolars, en la feina o en altres activitats;

b) sovint té dificultats per a mantenir l'atenció en tasques o activitats lúdiques;

c) sovint sembla no escoltar quan algú li parla directament;

d) sovint no segueix les instruccions i no finalitza les tasques escolars, encàrrecs o obligacions en el centre de treball (no és a causa d'un comportament negativista o a la incapacitat per a comprendre instruccions);

e) sovint té dificultats per organitzar tasques i activitats;

f) sovint evita, el disgusta o se sent poc inclinat a dedicar-se a tasques que requereixen un esforç mental sostingut (com treballs escolars o domèstics);

g) sovint perd objectes necessaris per a tasques o activitats (per exemple joguines, exercicis escolars, llapis, llibres o eines);

h) sovint es distreu fàcilment per estímuls irrellevants, i

i) sovint és descurat en les activitats diàries.

Respecte al comportament, els treballs de Benjamin Lahey (B. Lahey i altres, 1984) demostren que professorat i companys de subjectes amb **trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat** els consideren més ansiosos, tímids i introvertits. C. Edelbrock, A.J. Costello i M.D. Kessler (1984) van obtenir un resultat similar: els subjectes amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat són més introvertits i menys agressius que els subjectes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat.

Des del punt de vista del comportament acadèmic, l'alumnat amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat és qualificat, erròniament, de somnolent i mandrós (B. Lahey i altres, 1985). Una darrera dada, proporcionada per B. Lahey i altres (1988), és que l'alumnat amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat té un grau de deterioració acadèmica més alt que els subjectes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat. Possiblement això sigui degut a que tant professors com pares se senten alarmats davant problemes de conducta i els nens amb TDAH acostumen a rebre atenció abans que els nens amb TDA.

Quant a la medicació, A.D. Anastopoulos i altres (1991) han presentat evidències que la resposta a la medicació dels subjectes amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat reaccionen millor a dosis baixes.

És un fet documentat àmpliament que l'alumnat amb trastorn per dèficit d'atenció té un nivell acadèmic baix. En realitat, això és el que es pot esperar si projectem la imatge d'un cas típic d'alumne o d'alumna amb trastorn per dèficit d'atenció en l'àmbit d'una aula ordinària. Un nombre considerable dels subjectes diagnosticats amb trastorn per dèficit d'atenció presenten retards importants en les àrees acadèmiques bàsiques: lectura i matemàtiques. encara que és possible diferenciar el trastorn per dèficit d'atenció i les dificultats d'aprenentatge, el fet és que molt sovint els subjectes amb trastorn per dèficit d'atenció també mostren dificultats d'aprenentatge.

Tal com ho expressa el mateix S.S. Zentall (1993, pàg. 143), *"el dèficit d'atenció es pot descriure millor com una desviació de l'atenció"*, l'alumnat amb trastorn per dèficit d'atenció no està mancat de la capacitat per a atendre, sinó que més aviat tendeix a deixar-se atrapar pels estímuls que posseeixen novetat, justament perquè el seu nivell d'activació baix el porta a necessitar estímuls. Aquesta recerca d'estímuls externs podria perjudicar la capacitat per a explorar i atendre els senyals interns: l'atenció al *jo* (*self*), que és la que proporciona la consciència sobre els propis sentiments, els conceptes, les creences, les

estratègies i la naturalesa dels criteris i de les regles que delimiten cada tasca. Element, aquest últim, decisiu per a supervisar i regular la conducta.

El tractament cognitiu per al trastorn per dèficit d'atenció consisteix a proporcionar a l'alumnat estratègies de resolució de problemes i d'autoregulació, s'ensenya al nen o la nena a utilitzar la seva pròpia parla durant la realització de tasques complexes, de manera que en aquesta parla es vagin invocant les estratègies implicades en la resolució de problemes.

El tractament es concep més com una teràpia pal·liativa i compensatòria que no pas correctiva. Així mateix, s'assumeix que cap de les mesures no dóna lloc a canvis permanents o a llarg termini. La idea més comuna és proposar un tractament multidimensional (farmacològic, psicoeducatiu i cognitiu) que sol requerir un professional capaç de coordinar tots els esforços (per exemple, els professionals de la psicopedagogia). La mentalitat amb què es dissenyen aquests tractaments és la d'ajudar les persones a conviure amb nens i nenes amb trastorn per dèficit d'atenció, de tal manera que es creïn els entorns més adequats perquè l'alumnat posi el millor de si mateix i avanci en el seu desenvolupament personal i acadèmic.

La majoria dels alumnes amb TDA/H, més del 50%, presenten problemes emocionals, una baixa autoestima, de desconfiança, inseguretat, sentiments depressius, aquests nens es valoren a sí mateixos més negativament, amb més problemes, més impopulars i menys feliços que els nens de la seva edat. Tot això ho podem explicar perquè:

- Els nens amb TDA/H són més difícils d'educar, així que reben amb major freqüència una informació negativa envers el seu comportament i el seu treball. Molt sovint li diuen: *seu a la taula*, *mai no pares atenció*, *ets un desordenat*, *això no ho has fet bé, fixa't-hi i torna-ho a fer.*
- Sovint se'ls confon amb nens maleducats, poc o gens treballadors o tontos o que simplement passen de tot. Res més lluny de la realitat.
- Creixen sotmesos a un nombre més gran de fracassos i errades. S'esforcen per fer bé les coses, per agradar als demés, però els resultats no sempre són satisfactoris i cometen més errades que els altres, malgrat s'hi esforcin més. I com a conseqüència d'aquest sobreesforç sense èxit se senten indefensos *no sé què fer*, *faci el que faci fracassaré.*
- Es troben amb tasques que exigeixen una atenció i autocontrol pels que no estan del tot capacitats per a enfrontar, la qual cosa augmenta la seva sensació de frustració.

- Després de fracassar en algunes tarees, les persones del seu entorn deixen d'oferir-los responsabilitats per por a que no les compleixin. Aquest fet el nen el viu com un missatge negatiu: *no et dic que facis això perquè no confio en que ho faràs*. La qual cosa fomenta els seus sentiments d'inseguretat.

Si no tractem de manera adient els nens que presenten dèficit d'atenció, aquests continuaran tenint dificultats per a atendre i, a més, arribaran a rebutjar-se a sí mateixos, a l'escola, amb els companys i amics i inclús en l'entorn familiar, i es mostraran desmotivats per a superar les seves dificultats. És a les nostres mans, doncs, mostrar als nens amb TDA que amb el nostre ajut poden fer front a les seves dificultats, que poden fer moltes més coses de les que creuen que poden fer, mai no els hem de tractar de poc treballadors, sinó proporcionar-los activitats per exercitar la seva capacitat d'atenció. I sobre tot, encoratjar-los davant els fracassos i felicitar-los davant els èxits que de mica en mica vagin assolint.

CAPÍTOL 4: PART PRÀCTICA

4.1. RAONS DE L'ELECCIÓ I PERTINENÇA

El tema de recerca que he escollit pel desenvolupament del meu projecte de Pràcticum I és **Dificultats d'aprenentatge en el llenguatge oral i escrit i en matemàtiques en un cas d'un nen amb Trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat**.

Al llarg dels meus estudis de Psicologia, i més concretament en l'àmbit de la Psicologia de l'Educació, he esdevingut coneixedora de fins a quin punt els professionals de l'educació (mestres, psicopedagogs i psicòlegs de l'educació) podem ajudar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, oferint-los el nostre suport, el nostre encoratjament davant l'enfrontament dels seus punts febles i les dificultats que presenta l'alumnat i mostrant-los el nostre benestar i alegria davant els aprenentatges que de mica en mica assoleixen els infants. Aquest coneixement en l'àmbit educatiu que m'ha ofert la Llicenciatura de Psicologia m'ha fet especialment sensible a la nostra labor com a psicòlegs que pot ajudar tant els infants com els seus mestres i els seus pares a millorar les capacitats d'aprenentatge que presenten els nens i les nenes a l'escola i a la resta d'àmbits de la vida quotidiana.

Els professionals de l'educació treballem de manera col·laborativa amb la resta de professionals i amb les famílies dels infants que presenten dificultats d'aprenentatge i/o

dèficit d'atenció. D'aquesta manera garantim al màxim l'èxit en la nostra pràctica professional.

Per tot l'exposat he escollit desenvolupar les meves pràctiques de la Llicenciatura en l'àmbit de l'Educació.

4.2. MARC TEÒRIC

A més de tot el coneixement teòric del què disposem envers les dificultats d'aprenentatge de la llengua oral i escrita i les matemàtiques i de les dificultats d'atenció que presenten alguns alumnes i que hem exposat amb detall al *Capítol 3: Part Teòrica* d'aquest treball de Pràcticum, val a dir que els programes d'atenció que ofereix el centre **Orienta** als nens i adolescents que presenten dificultats d'aprenentatge segueixen, d'una banda, un enfocament teòric cognitiu-conductual, i d'altra banda, un enfocament sistèmic. Si bé aquests dos enfocaments teòrics es presenten de manera separada hem de tenir present que a la pràctica són treballats de manera altament combinada.

Des de l'enfocament cognitiu-conductual les actuacions de les professionals del centre **Orienta** ajuden els infants a assolir els continguts curriculars que l'escola estableix pel seu nivell educatiu i fomenta que els nens vagin adoptant de mica en mica la responsabilitat del propi èxit en aquest assoliment. La conducta que presentin els alumnes davant el treball escolar esdevé primordial a l'hora d'aconseguir l'èxit que desitgem. És molt important que alhora que treballem amb els infants els diversos processos d'ensenyament-aprenentatge treballem igualment que esdevinguin conscients del seu rellevant paper en aquests processos i que ells són els responsables darrers de la seva millora en la capacitat per aprendre. És per aquest motiu que esdevé tan important que des del primer moment que treballem amb un/a nen/a en concret siguem capaços d'establir un rapport positiu amb l'infant que el faci veure que estem amb ell/a per ajudar-lo/a i que l'oferirem tot el suport i encoratjament que necessita.

I a banda del que acabo d'exposar adreçat als infants, d'igual manera aquests enfocaments teòrics, cognitiu-conductual i sistèmic, també van adreçats als pares i les mares dels/les alumnes i als seus mestres, atès que les professionals mantenen relació estreta tant amb els mestres com amb les famílies, de manera col·laborativa, com a part d'un mateix sistema que vol aconseguir que tots els seus membres actuïn de la manera més adient possible perquè la resta de membres se senti el millor possible i poder oferir amb les majors

garanties d'èxit l'ajut que necessiten els infants, sempre donant-los èmfasi en què són membres actius en la millora de les seves capacitats cognitives i conductuals.

4.3. INFORMACIÓ BÀSICA I MATERIALS

Tal com he exposat al llarg del meu projecte de Pràcticum, la meva principal tasca en el centre **Orienta** i el meu treball pràctic que ha donat lloc al meu projecte ha estat la meva participació en la intervenció per ajudar un nen, en Mikhail, que en l'actualitat té 11 anys i cursa 4t curs d'Educació Primària. El nen va ser adoptat a l'edat de tres anys provinent d'un país de l'Europa de l'Est, no disposem d'informació envers els temps que va estar a l'orfenat, ni les condicions en què hi va arribar, però atès que sabem l'escassetat de recursos que pateixen aquestes institucions, no podem per més que suposar la manca d'afecte i d'estimulació que va patir el nen en els seus primers anys de vida, tant necessaris i rellevants pel seu posterior desenvolupament lingüístic i intel·lectual.

En Mikhail, tal com acabo d'indicar, és un nen d'11 anys que cursa 4t d'Educació Primària.

El nen té dislèxia de base lingüística combinada amb Trastorn de Dèficit d'Atenció sense hiperactivitat.

Fins el moment en què vaig començar a treballar amb en Mikhail, la seva logopeda, l'Ana Ayesta, portava tres anys reeducant la dislèxia del nen. Com a eina de treball l'Ana va utilitzar el Mètode Multisensorial, treballant els següents aspectes (que ja he exposat a l'apartat "Objectius" del *Capítol 1: Introducció i Objectius* d'aquest informe final de Pràcticum i que recordo tot seguit):

- Mecànica lectora
- Velocitat lectora
- Comprensió lectora
- Estructuració de la llengua escrita (oracions i textos).

L'Ana també va treballar amb l'infant utilitzant la Teràpia Madurativa que consisteix en treballar els aspectes / habilitats necessaris per a la lectura i l'escriptura:

- Percepció visual
- Memòria visual
- Aspectes fonològics (auditius) discriminatoris i perceptius.

Seguint les indicacions de l'Ana, la meva tasca per ajudar el nen ha incidit en treballar:

- L'estructura del llenguatge oral i escrit

- La forma del llenguatge (ortografia)

I atès que el nen actualment es troba a 4t d'Educació Primària hem treballat:

- La síl·laba (donant especial èmfasi en la separació de síl·labes)
- Diftongs
- Dígrafs
- Vocals "a" i "e" neutres
- Vocals "o" i "u" àtones

Per tal de treballar la síl·laba, els diftongs, els dígrafs, les vocals "a" i "e" neutres i les vocals "o" i "u" àtones he utilitzat tant fitxes extretes de llibres de text de repàs de 4t de Primària, com fitxes que jo mateixa he dissenyat, i també activitats que (aprofitant feines que el nen portava de l'escola) proposava resoldre a en Mikhail. Per exemple, d'una redacció de l'escola, aprofitar per treballar les síl·labes neutres i àtones, o dient de manera oral una paraula, donant èmfasi exagerat a la síl·laba tònica per tal que el nen s'acostumi a posar els accents a les paraules.

A més de les indicacions de l'Ana Ayesta, i atès que en aquest treball m'he proposat treballar tant les habilitats en llengua (oral i escrita) com les habilitats en l'àrea de matemàtiques i la capacitat atencional de l'infant, les principals tasques del meu treball en pràctiques han estat dissenyar activitats adaptades a les necessitats del nen per tal de facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest punt és adient pels tres àmbits a treballar: llengua, matemàtiques i atenció. I cadascun dels àmbits d'actuació, si bé són exposats tot seguit de manera separada, hem de tenir en compte que es s'han treballat de manera combinada, sempre tenint en compte que les activitats dissenyades per treballar l'àrea de llengua haguessin de servir també per millorar les habilitats en matemàtiques (per exemple en la resolució de problemes -millora en la comprensió dels enunciats-) i la capacitat d'atenció (lectura compartida, buscar paraules en un text curt, en una llista o en una graella amb unes característiques determinades, etc).

4.4. AGENTS IMPLICATS

Les persones que m'han ajudat en el procés de desenvolupament de les meves pràctiques han estat:

- Francisca Martínez Beltrán: en el meu treball de Pràcticum I en Psicologia de l'Educació, aquesta professional ha actuat com a tutora externa.

- Ana Ayesta: he assistit al llarg de la meva permanència en pràctiques en el centre **Orienta** a les sessions que imparteix aquesta professional a en Mikhail, un nen amb dificultats d'aprenentatge en llengua i matemàtiques combinades amb trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat diagnosticat, a qui atén mitjançant la reeducació psicopedagògica i logopèdica.

4.5. METODOLOGIA I PROCEDIMENTS

A banda de les meves observacions de les intervencions de l'Ana Ayesta, el meu centre de pràctiques m'ha ofert com a entorn de treball l'aula d'estudi de la que disposa el centre **Orienta** per tal d'oferir la meva intervenció el més personalitzada possible, facilitant al màxim realitzar la meva tasca en un entorn íntim i lliure de distraccions. El nen necessita treballar amb una persona que li doni suport a ell sol, així doncs, hem treballat a banda de la resta de nens, nenes, nois i noies que també utilitzen l'aula d'estudi com a suport als seus aprenentatges escolars. Atès que l'aula d'estudi es divideix en dues sales, ha estat perfectament possible treballar amb en Mikhail en una d'aquestes sales, amb la única presència de la seva germana, que també rep atenció al centre, i la persona que li dóna suport personalitzat, com jo faig amb en Mikhail. Així les ocasions de distracció han estat mínimes i fàcilment controlables.

Totes les activitats que he treballat amb el nen han tingut com a eina de suport la pissarra de l'aula. La percepció visual i la memòria visual han estat treballades de manera contínua.

Tanmateix, totes les activitats treballades han estat reforçades, això és, vàrem pactar de manera conjunta amb el nen una taula de punts. Aquesta taula de punts ha servit per anotar els punts que ha guanyat el nen en cada sessió a l'aula d'estudi, valorant el nivell d'atenció que ha mostrat, l'interès en realitzar les activitats proposades, la manca de queixes davant una tasca que no li agradés gaire fer, etc. I al final de la sessió, abans d'anar a casa, si el nombre de punts era prou alt el nen podia escollir un joc (com ara el Memory o el penjat) o agafar una galeta d'una capsa que hi ha a la disposició de tothom a un dels despatxos del centre.

4.6. ACTIVITATS

Les activitats que he efectuat al centre **Orienta**, directament relacionades amb el meu projecte, són:

- Observar les sessions que l'Ana Ayesta manté amb en Mikhail, mitjançant la reeducació psicopedagògica i logopèdica.
- Ajudar directament en Mikhail a millorar en les seves capacitats d'aprenentatge en llengua oral i escrita, matemàtiques i en la seva capacitat d'atenció.

Tot seguit exposaré les meves observacions a les sessions de l'Ana Ayesta amb en Mikhail, així com les activitats que he realitzat amb el nen a l'aula d'estudi de manera completament individualitzada, això és, he treballat exclusivament amb el nen, tant amb els deures que portava de l'escola com donant-li suport en les activitats que jo mateixa li plantejava per treballar allà on el nen més ho necessita. En aquesta línia, val a dir que davant els **aspectes de la llengua oral i escrita** he treballat amb el nen:

- Els aspectes/habilitats necessaris per a la llengua oral: aquest punt ha tractat d'oferir al nen oportunitats d'expressar les seves opinions envers un tema en què estigués interessat, o envers un tema proposat (per exemple, com pensava que hem d'actuar envers determinades situacions), que parlés del seu millor amic a l'escola, explicar amb les seves pròpies paraules de què anava un text curt que acabàvem de llegir, explicar quin és el seu plat preferit i com es prepara, explicar quines activitats de lleure li agraden, quines pel·lícules, de què anava la darrera pel·lícula que havia vist al cinema, etc.
- Els aspectes / habilitats necessaris per a la lectura i l'escriptura:
  - Percepció visual: jocs com ara trobar les set diferències en fotos o dibuixos i utilitzar vinyetes desordenades que el nen ha d'ordenar de forma correlativa i dir/escriure què passa en cadascuna d'elles.
  - Memòria visual: joc Memory
  - Aspectes fonològics (auditius) discriminatoris i perceptius: treballar activitats amb rimes, dir paraules en veu alta i discriminar si l'accent és obert o tancat, quina és la síl·laba tònica, dir si és "S" sorda o sonora / "R" sorda o sonora, distingir entre el sons de les lletres, per exemple de la lletra "G" a la paraula ***gat*** i a la paraula ***gegant, etc.***
- L'estructura del llenguatge oral i escrit:

A partir del llenguatge escrit, he treballat amb el nen l'estructura del llenguatge oral. Val a dir que aquesta actuació és una excepció, atès que el procediment habitual és a l'inversa,

normalment es comença per reeducar el llenguatge oral i tot seguit l'escrit. En el cas d'en Mikhail, degut a les seves dificultats en llenguatge oral, seguint les pautes ofertes per l'Ana Ayesta, he utilitzat el treball envers el llenguatge escrit per tal d'ajudar el nen a estructurar el llenguatge oral.

Bases:

- Ordenar informació
- Seqüència temporal

Discurs:

- Coherència
- Cohesió (connectors, concordança).

Així, hem treballat la lectura compartida i la redacció envers temes que interessen l'infant, per exemple vaig fer escriure al nen una redacció envers *Què seré de gran?* **(Annex 2)**. També he aprofitat les lectures compartides curtes perquè el nen s'expressés oralment: opinions, explicacions, expressió de dubtes, etc.

- Continguts de l'àrea de llengua de 4t d'E.P. i més concretament la forma del llenguatge (ortografia):

- La síl·laba (donant especial èmfasi en la separació de síl·labes).
- Diftongs.
- Dígrafs.
- Vocals "a" i "e" neutres.
- Vocals "o" i "u" àtones.

Envers els **aspectes de l'àrea de matemàtiques** he treballat amb el nen:

- El càlcul i la resolució de problemes. Val a dir que l'ús de la pissarra com a eina de suport ha facilitat molt els processos d'ensenyament aprenentatge, atès que he pogut ajudar el nen mitjançant dibuixos i fent de manera conjunta les operacions, un al costat de l'altre, a la pissarra.
- He donat especial èmfasi a que el nen aprengués la mecànica de la resolució de divisions de dues xifres al divisor. En Mikhail encara no sap de memòria les taules de multiplicar i com a adaptació curricular a les seves necessitats, a l'escola se li permet resoldre les divisions amb les taules de multiplicar al seu abast. No sempre les necessita, així que la primera instrucció era que el nen intentés recordar el resultat, si no era així, li

permetia mirar les taules. En aquesta línia, vaig confeccionar unes fitxes amb la taula de multiplicar del 3. Per una cara hi havia l'operació, per exemple 3 x 9, i per l'altre cara de la mateixa fitxa hi havia el resultat: 27. Vaig pensar que d'aquesta manera el nen es podia entrenar a casa seva quan li vingués de gust i treballar les taules a mena de joc utilitzant un procediment semblant al Memory, que li encanta.

- Quant a la resolució de problemes, he fet rumiar el nen envers què sabem (les dades que ens facilita el problema) i què ens demana (què hem d'esbrinar per arribar a la seva resolució). He utilitzat molt sovint el dibuix perquè el suport visual esdevé un gran ajut pel nen. I també he utilitzat la tècnica de subratllar les paraules més rellevants que ens indiquin les passes a seguir (per tal que el nen no es deixés cap tasca sense fer) i d'encerclar les dades numèriques. I per tal de facilitar al nen la tasca d'esbrinar les operacions a realitzar (si es tractava d'una suma, una resta, una multiplicació, una divisió o una combinació d'operacions) li he recordat una autoinstrucció que es pot fer a sí mateix sempre que en tingui dubtes:

- Sumar = POSAR / AFEGIR coses (+)
- Restar = TREURE coses (-)
- Multiplicar = POSAR / AFEGIR coses (+) MOLTES VEGADES (x)
- Dividir = REPARTIR coses (:)

I envers els **aspectes per millorar la capacitat d'atenció** he treballat amb el nen:

- L'organització i planificació de la feina que li hagués demanat la mestra com a deures per fer a casa.
- He entrenat el nen en desxifrar instruccions. Ha sigut de gran utilitat entrenar el nen perquè davant qualsevol instrucció escrita envolti amb un cercle la paraula o paraules que li indiquen l'acció o accions que ha de realitzar per resoldre la tasca. Això ajudarà el nen a realitzar les diverses tasques dins un mateix enunciat de manera ordenada i a que no se'n deixi cap sense fer.
- Hem jugat sovint al joc Memory perquè d'una banda, quan el nen havia acabat totes les tarees a fer era un bon reforç positiu per elogiar-lo, li agrada molt jugar a aquest joc.
- He utilitzat el joc de trobar les set diferències també com a eina per potenciar l'atenció sostinguda davant una tasca. Una activitat similar que li he proposat fer ha estat esbrinar el

camí dins un laberint o dins varis camins encreuats que havia de fer un animal per arribar al seu cau.

4.6.1. EL MEU TREBALL AMB EN MIKHAIL A L'AULA D'ESTUDI:

Tot seguit exposo detalladament la majoria de sessions del meu treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi del centre **Orienta**.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 9 de març de 2011:** Vaig proposar al nen una fitxa **(Annex 1)** que vaig confeccionar on hi vàrem treballar la síl·laba tònica, l'ús d'è/é, l'ús d'ò/ó, J/TG, X/TX.

També vàrem treballar les hores **(Annex 3)**. Més concretament els quarts d'hora en català, amb el suport de la pissarra.

Vàrem practicar la taula del 3 i del 4. Vaig observar les dificultats que presenta el nen per memoritzar les taules i vaig decidir treballar-les de manera més didàctica, mitjançant fitxes, que jo mateixa vaig confeccionar (explico les seves característiques més amunt d'aquest treball) i que vaig donar al nen.

Per finalitzar, a l'estona que quedava vàrem jugar al joc del penjat i al Memory.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 16 de març de 2011:**

- Lectura curta de Pla Lector - 12, adequat per 4t curs d'E.P. i respondre quatre preguntes curtes envers el text. A l'**Annex 4** s'hi inclou un altre exemple d'una lectura curta treballada en una altra sessió d'aula d'estudi amb en Mikhail.
- Fitxa on el nen havia d'indicar el camí per on havien de passar dos animals (dos dibuixos diferents) fins a arribar cadascú al seu cau.
- Vaig explicar al nen com fer multiplicacions amb nombres que porten zeros al final i entremig de les xifres. Era una fitxa extreta d'un llibre de repàs de 4t, que tenia disponible a la biblioteca del centre **Orienta**. Al principi de la fitxa hi havia una explicació i també ho vàrem treballar amb el suport de la pissarra.
- En Mikhail portava un poema per aprendre, vàrem començar a treballar-lo, mitjançant la lectura compartida i vaig explicar al nen el significat d'algunes paraules. En el moment en què vaig veure que el nen estava cansat de repassar el poema, el vàrem deixar a banda perquè en Mikhail tenia dies per endavant per aprendre'l.

- Vàrem acabar jugant al Memo (joc on s'utilitza la memòria visual per emparellar fotografies d'animals).

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 21 de març de 2011:** Atès que aquest dia el nen no portava deures de l'escola, vaig aprofitar per proposar-li jo mateixa activitats per fer a l'aula d'estudi. Vaig treballar amb en Mikhail una fitxa de matemàtiques: sumes, restes, multiplicacions i divisions (quatre operacions de cada classe) i una activitat en què el nen havia d'escollir el signe i el nombre que mancaven en vàries operacions de sèries encreuades, a partir del número 100, amb l'ajut de fletxes i nombres donats a les sèries. També vàrem treballar un poema que el nen havia d'aprendre per l'escola.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 30 de març de 2011:**

Ja portàvem un mes treballant junts i vaig creure oportú establir una Taula de Punts. El nen ja coneixia aquesta eina de treball perquè una companya que ha desenvolupat el Pràcticum II al centre Orienta alhora que jo hi desenvolupava el Pràcticum I, ja l'havia utilitzat amb la germana d'en Mikhail, que també rep atenció psicopedagògica. El nen es va mostrar molt il·lusionat per començar a fer ús d'aquesta eina.

La Taula de Punts es tracta de confeccionar una taula juntament amb el nen amb qui estiguem treballant (en Mikhail la va dibuixar en un full i la va pintar), on quedin reflectits els dies que treballarem junts, amb les respectives dates, i que cada dia anem anotant punts envers varis aspectes que considerem necessaris per treballar de manera adient:

- Treure l'agenda i revisar-la, només arribar.
- Romandre assegut a la cadira.
- Deixar de parlar de coses que no tinguin a veure amb l'activitat que estiguem realitzant.
- Parar atenció.
- Acabar les feines.

Després d'escriure els punts anteriors, hem de signar tant el nen com nosaltres mateixos la Taula, a l'espai que reservem per les respectives signatures, d'aquesta manera establim el document com una mena de contracte, com a quelcom seriós i de valor, que s'ha de complir.

Com a incentiu perquè el nen aconseguís el màxim de punts possibles, vàrem establir que en Mikhail podria escollir un joc abans de marxar del centre, com a darrera activitat a fer

junts, o bé prendre una galeta de la capsa de galetes guardada a un dels despatxos del centre.

Aquell dia vàrem treballar amb el nen, d'una banda, multiplicacions i divisions, i d'altra banda, vàrem treballar una lectura compartida d'un text curt, i respost unes preguntes envers el text llegit. I atès que el nen es va mostrar molt motivat envers les feines fetes, vaig elogiar al nen el seu esforç i vaig apuntar 10 punts a la Taula de Punts.

Atès que és una eina que vàrem utilitzar a partir del passat 30 de març, i que hem utilitzat fins que hem deixat de treballar junts, valgui l'explicació envers el primer dia de la seva utilització com a exemple d'ús i finalitat.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 4 d'abril de 2011:**

El nen portava deures de matemàtiques i de llengua. Li vaig donar a escollir per on començar i el nen va escollir els deures de matemàtiques.

Exemple de problema: *En una escola hi ha 483 persones, 26 són mestres i 7 són personal d'administració i serveis (porter, neteja i secretaria). En cada classe hi ha 25 alumnes. Quantes classes hi ha a l'escola?* Per a treballar els problemes sempre hem utilitzat la pissarra com a suport visual. A més, li he fet subratllar les premisses (*escriu, relaciona, calcula, etc.)* i encerclar les dades. És un ajut que al nen li ha resultat de gran utilitat i li agrada anar subratllat i encerclant. Ajudes donades: a la pissarra, vaig dibuixar un edifici, el vaig dividir en quadres i vaig dir al nen que cada quadre eras una classe i que a cada classe sabíem que hi havia *quants alumnes?* I viag esperar que el nen respongués *25 alumnes*. El problema *què ens demana?* El nen va respondre: *Quantes classes hi ha a l'escola? Molt bé*!, vaig dir. *I les classes estan formades per alumnes, amb la qual cosa, la resta de persones que ens diuen que hi ha, què haurem de fer?* I el nen va respondre: *Treure-les. Molt bé, Mikhail!,* vaig dir. Per tal de facilitar-li la tasca, li vaig suggerir de treure primer els mestres i després el personal de l'escola. El nen va fer les operacions pertinents i va arribar al resultat (18 classes).

En acabar els problemes de matemàtiques, vàrem començar els deures de llengua. Les activitats consistien en fer ús del diccionari. Ajudes donades: explicar la mecànica de buscar una paraula al diccionari, per exemple *flor*, si estem a una pàgina de les paraules que comencen per *f* i veiem que la següent lletra és una *o* haurem d'anar cap enrere, perquè la *l* va abans que la *o* a l'alfabet. El nen no va mostrar cap dificultat per dir les lletres de l'alfabet. Va buscar tot sol al diccionari les paraules *peix* i *sabata*, per poder trobar

paraules de les seves respectives famílies. També va ordenar correctament per ordre alfabètic les paraules *calor, estrella, arbre, aire, cara, herba, colador, hotel.* Li vaig haver d'ajudar, però, en les paraules *arbre* i *aire*: *Fixa't-hi bé, Mikhail, en aquestes dues paraules, pensa bé quina anirà abans que l'altra i per què. Quina lletra va després de l'"a" a la paraula "arbre"? I quina a la paraula "aire"?* I amb aquest ajut en Mikhail ja va fer tot sol l'ordre correcte.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 6 d'abril de 2011:**

Vàrem treballar envers una lectura curta que vaig extreure d'un llibre dels que disposa el centre per treballar amb els nens, de 4t d'Educació Primària. La lectura *Una notícia molt gelada* la vàrem fer de manera compartida.

Primer de tot vàrem comentar els dibuixos i les fotografies, perquè el nen s'anés imaginant sobre què ens parlaria el text, vàrem comentar el vocabulari de vàries paraules noves o poc utilitzades pel nen i vaig demanar l'infant que comencés a llegir.

En acabar la lectura en Mikhail va respondre sis preguntes curtes envers el text, amb el suport de les fotografies i els dibuixos que facilitava el llibre, i també amb el suport que jo mateixa li anava oferint.

Després vaig donar al nen dues fitxes, una per a treballar els diftongs i l'altra per treballar la separació sil·làbica.

Atès que el nen, quan desconeix o no està segur de la resposta que donarà a una pregunta utilitza l'estratègia de respondre, a veure si l'encerta, i si no l'encerta va donant alternatives de resposta, sovint sense aturar-se a pensar si la resposta que està donant té sentit, vaig proposar al nen utilitzar la tècnica estratègica de l'STOP **Annex 5**, que B. Mena i cools. (2006) ens mostren en el seu llibre *El alumno con TDAH*. Aquesta tècnica consisteix en ensenyar al nen una targeta (d'una mida aproximada d'un quart de foli DIN A 4, amb una senyal d'STOP dibuixada en una cara de la targeta, i de l'altra banda escrites les paraules:

1. M'aturo
2. Miro
3. Decideixo
4. Continuo
5. Repasso

Tot seguit li vaig explicar què significava i per a què servia cadascuna de les paraules, perquè li donés sentit a la tasca, i també li vaig explicar que les explicacions estaven redactades en primera persona perquè es tractava d'autoinstruccions, d'instruccions que s'havia de fer ell a si mateix durant la realització d'una tasca:

1. **M'ATURO** significarà *deixo el llapis sobre la taula, encara no el necessito.*
2. **MIRO** *observo el full i llegeixo tot el què apareix.*
3. **DECIDEIXO** *buscar la paraula clau que indiqui què he de fer.*
4. **CONTINUO** *agafo el llapis i faig allò que acabo de decidir fer.*
5. **REPASSO** *torno a fer la operació més a poc a poc, comprovant el resultat i em pregunto si té sentit.*

I des de llavors hem utilitzat periòdicament aquesta eina per recordar al nen que abans de resoldre qualsevol tasca o respondre una pregunta, primer s'ha d'aturar i ha de reflexionar envers allò que li estem demanant. I també perquè vegi la necessitat de repassar les tasques fetes, ha d'esdevenir cada cop més autònom en trobar les pròpies errades. Però aquesta manera de parar atenció a allò que li estem demanant no li ha resultat tan fàcil de posar en pràctica com subratllar les paraules que diuen les premisses (encercla, calcula, dibuixa, relaciona, etc.) i encerclar les dades de què disposa.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi l'11 d'abril de 2011:**

Com aquell dia en Mikhail no portava deures de l'escola, vaig proposar-li vàries activitats per fer:

▪ Llengua:

- Partint d'oracions donades amb totes les seves paraules escrites sense cap separació entre paraules, llegir aquestes oracions i escriure-les de nou, separant les paraules.
- Inventar poemes: suport donat ⟶ fer pensar el nen envers paraules que rimen entre si (tres en cada cas) i vàrem construir dos poemes curts de tres línies cadascun.

El nen sempre ha gaudit de les activitats proposades en què havia de treballar amb rimes, la qual cosa considero molt beneficiosa perquè aquest tipus d'activitats ajudaran a en Mikhail a millorar la seva capacitat lectoescriptora.

▪ Matemàtiques:

- Fer dues divisions de dues xifres al divisor i fer la prova per esbrinar que la divisió ha estat ben resolta (dividend = divisor x quocient + residu) **Annex 9**.
- Completar operacions els resultats de les quals sempre havia de ser *100*.

▪ Fer una fitxa de Coneixement del Medi: consistia en dues sopes de lletres on el nen havia de trobar paraules relacionades amb parts del cos humà. I també un encreuat on havia de col·locar diferents paraules, també del cos humà. Amb aquesta activitat hi vàrem treballar el vocabulari i l'atenció sostinguda.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 13 d'abril de 2011:**

Fora de la sessió amb l'Ana, abans i després de treballar amb l'Andreu, vaig treballar amb en Mikhail a l'aula d'estudi.

Vàrem fer dues granotes de paper, el nen havia de seguir les meves instruccions proporcionades oralment, atès que amb una sessió anterior amb l'Ana el nen havia fer aquest tipus d'activitat seguint instruccions escrites. D'aquesta manera entrenem l'infant a seguir instruccions tant orals com escrites.

Vàrem treballar una activitat sobre els diftongs i una altra sobre paraules primitives i derivades.

Per tal de treballar l'atenció sostinguda, vaig proposar al nen dues activitats **Annex 8**:

- Buscar les 15 diferències existents entre dos dibuixos.
- Trobar al dibuix d'un paisatge 15 coses equivocades.

Per acabar, vàrem jugar al *penjat*.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 27 d'abril de 2011:**

El nen portava una tasca de l'escola: fer una redacció envers què volia ser quan fos gran. Aquesta activitat ja li havia proposat jo anteriorment. Però el nen havia canviat d'opinió. La vegada anterior el nen va escriure que volia ser biòleg i en aquesta ocasió va dir que volia ser arquitecte. Així, vàrem comentar quins estudis es necessitaven per ser arquitecte. El nen va explicar per quin motiu volia ser arquitecte: perquè li agradaven molt els edificis i fer dibuixos de disseny de cases. Vaig ajudar el nen a ordenar la informació donada a la seva redacció. Li vaig dir que primer digués en veu alta allò que volia explicar per escrit i li vaig demanar que organitzés (donant-li suport) totes les seves idees, per tot seguit escriure-les.

Vaig ajudar el nen a corregir les errades ortogràfiques i tot seguit li vaig demanar que copiés vàries vegades en una mateixa línia les paraules corregides, còpia d'una mateixa paraula vàries vegades a la mateixa línia. Un total de vuit paraules.

A més de la redacció, el nen portava un llibre de lectura de l'escola, de l'editorial Vaixell de Vapor, per l'edat de 9 anys. El nen havia de llegir dues pàgines i li vaig fer llegir per tal de practicar la lectura compartida. Com el llibre tenia una lletra més petita que la que el nen estava acostumat a llegir, es va mostrar abatut i desanimat perquè li costava llegir aquella mida de lletra. Deia que aquella lletra no la podia llegir ell. Llavors li vaig dir que si podia llegir la lletra més petita del que estava acostumat, que amb pràctica s'acostumaria i que pensés que si els demés podien, ell també podia. Li vaig ensenyar un llibre per a nens de 7 anys (lletra més grossa) i un llibre per a adults (lletra encara més petita) i li vaig explicar que com més practiqués la lectura i més gran es fes, el tipus de lletra que seria capaç de llegir de mica en mica també seria més petita.
Vàrem acabar jugant a escriure paraules amb "o" àtona (que es pronuncia "u"), per tal de practicar la lectoescriptura d'aquestes paraules i també la seva fonètica.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 2 de maig de 2011:**

Vàrem començar, com sempre, mirant l'agenda.
Vàrem fer una fitxa de matemàtiques per a treballar els nombres decimals.
També vàrem fer activitats d'ortografia per a treballar l'essa sorda i l'essa sonora.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 4 de maig de 2011:**

En Mikhail portava de l'escola un dibuix amb les parts del sistema digestiu. Es tractava d'una activitat per l'assignatura Coneixement del Medi. El nen havia d'aprendre els noms de les diverses parts assenyalades al dibuix i saber col·locar les diferents paraules en els llocs corresponents, mitjançant fletxes. Vàrem repassar les diferents parts i vaig fer un dibuix mut al nen, per tal que indiqués amb fletxes els noms de les parts assenyalades amb aquelles fletxes.
El nen va mostrar interès envers la funció de cadascuna de les parts del sistema digestiu, i vaig aprofitar aquesta activitat per fer-li buscar les paraules corresponents al diccionari.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 9 de maig de 2011:**

El centre disposa de material d'activitats de repàs que sovint aprofito per treballar continguts que en Mikhail necessita que l'ajudi a assolir. En aquella ocasió vaig escollir vàries activitats fitxes d'ortografia i gramàtica del nivell 4t d'Educació Primària. Atès que

el nen gaudeix de les activitats on ha de resoldre encreuats, abans que arribés al centre vaig preparar vàries activitats d'ortografia i gramàtica per treballar mitjançant encreuats. Amb aquesta eina vàrem treballar: l'ús de *g/gu*, l'ús de *qü/gü*, l'ús de *g/j*, l'ús de *tg/tj* i l'ús de *ig/tx*. **Annex 6**

Quan vaig començar a treballar amb en Mikhail, el nen presentava dificultats per escriure paraules amb consonant final muda, com ara la paraula *anar*. Darrerament el nen mostra haver après a escriure correctament *anar*, però continua mostrant repetidament la mateixa dificultat amb d'altres paraules acabades amb consonant muda. Per aquesta raó també vaig proposar a l'infant una activitat per treballar l'escriptura i pronunciació d'aquests tipus de paraules. El nen havia d'encerclar les paraules que tenien una *-r* final muda, completar amb *-mb, -nt, -lt* o *-mp* una llista de paraules incompletes i finalment localitzar a una sopa de lletres nou paraules amb la consonant final muda, i escriure-les tot seguit **Annex 7**.

La darrera activitat de llengua que vaig proposar al nen va ser per treballar la precisió lèxica. El nen havia de completar frases diferenciant entre d'una banda *compte, comte* i *conte*; diferenciar entre *quan* i *quant*; i diferenciar entre *em, amb, hem* i *en*. Quatre frases per a cada tipus de diferenciació.

En ser aquestes activitats curtes, amb dibuixos i que li resulten atractives per fer, el nen treballa ortografia i gramàtica sense pràcticament adonar-se. Treballar aquest tipus d'activitats li facilita parar atenció i concentrar-se en la tasca que està realitzant i per aquest motiu també li facilita recordar amb posterioritat allò après.

Aquest mateix dia en Mikhail portava una activitat de matemàtiques per treballar els cossos geomètrics, havia de diferenciar mitjançant colors els diversos tipus de cossos geomètrics proposats.

Finalment, vàrem treballar una altra activitat que portava el nen, de matemàtiques, també de l'escola. A partir de les dades facilitades a una graella, havia d'esbrinar els preus de les vacances d'una família i trobar l'oferta més adient. Com ajut, li vaig proposar anar assenyalant les dades en diferents colors, encerclant i subratllant.

Per acabar, deu minuts abans de marxar, vàrem jugar al penjat. Aquest joc li agrada molt al nen i se'l pren com un premi després de la feina ben feta. En aquesta línia m'agradaria afegir que l'ús de la Taula de Punts ha esdevingut una eina eficaç per motivar el nen a treballar, a responsabilitzar-se de la feina, a parar atenció, a deixar de parlar de coses que no venien al cas, d'aixecar-se sense motiu, en definitiva, la Taula de Punts és un reforçador positiu per motivar i encoratjar el nen.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi l'11 de maig de 2011:**

El nen va portar un quadern de llengua de l'escola, d'ortografia, per a treballar dues pàgines envers l'essa sonora.

En acabar, i mentre jo estigués treballant amb l'Andreu, vaig proposar al nen vàries fitxes per treballar:

- El nom: singular i plural
- El nom: masculí i femení
- Els determinants

Quan vaig acabar de treballar amb l'Andreu vaig tornar amb en Mikhail. El nen havia fet tot sol les fitxes que li havia donat i pràcticament sense cap errada.

- **Treball amb en Mikhail a l'aula d'estudi el 30 de maig de 2011:**

El nen portava deures de matemàtiques de l'escola. Vàrem treballar:

- Sis divisions de dues xifres al divisor.
- En dos dibuixos, el nen havia de trobar angles aguts, angles obtusos i angles rectes.
- Quatre problemes. Exemples:

  - A la cursa popular hi ha 784 atletes apuntats. Quan s'ha iniciat la cursa n'han faltat 8, al llarg del circuit, 57 han abandonat per diversos motius. Pot ser que, la meta, l'hagin passada 719 atletes?

  - Un nen té la meitat d'anys que la seva germana i aquesta té 5 anys més que el nen. Quina edat té cadascú?

Com sempre, vàrem utilitzar la pissarra per a resoldre els problemes.

En acabar la sessió de l'Ana, atès que ja havíem acabat amb anterioritat els deures de matemàtiques, vaig proposar al nen dues fitxes. En l'una el nen havia de trobar en un mapa els codis telefònics de províncies i escriure tot seguit en una llista on bé es donava el nom d'una província o el codi que corresponia, el respectiu codi o la respectiva província. En l'altra fitxa el nen havia de construir un diàleg de dos personatges en quatre vinyetes i completar els espais buïts en un poema (al costat del poema se li donaven vàries paraules com a opcions, on el nen havia d'escollir la paraula adient). El nen gaudeix treballar amb rimes i he procurat oferir-li ocasions per a treballar aquest tipus de text.

Per acabar vàrem jugar al penjat.

Ens vàrem acomiadar. El dia anterior ja havia explicat al nen que aquest dilluns seria el darrer dia que treballaríem junts, però que no patís perquè igual havia treballat molt a gust amb la persona amb qui va treballar abans que jo i amb mi mateixa, seguiria treballant igual de bé amb la persona que vindria després de mi. Ha estat un gran plaer treballar amb en Mikhail.

- **Treball amb en Mikhail a la sessió de l'Ana Ayesta el 30 de maig de 2011:**

L'Ana em va comentar el dimecres 25 de maig que no vindria dilluns 30 i em va demanar de substituir-la en la seva sessió amb en Mikhail. Em va deixar al seu despatx, a la carpeta que té pel nen, una activitat que ja havia tingut l'ocasió d'observat com la desenvolupava l'Ana amb el nen. Es tractava de construir un relat a partir de vinyetes desordenades **Annex 10.** En Mikhail va retallar les vinyetes i les va ordenar sobre la taula, les vàrem enganxar en dues pàgines a la llibreta que l'Ana utilitza per als treballs d'en Mikhail. Vaig posar tres o quatre punts al costat de cada vinyeta i el nen va anar construint el relat. En acabar, vàrem treballar de manera conjunta les errades ortogràfiques. Ajut que vaig proporcionar al nen: posar un punt a sota d'una lletra (no és la lletra), posar un guió a sota d'una paraula (assenyalava que mancava alguna cosa -com ara un accent o una lletra omesa-). En acabar el relat vaig demanar al nen que hi posés un títol.
El nen gaudeix d'aquest tipus d'activitats i para interès en realitzar-les.

4.6.2. OBSERVACIONS DE LES SESSIONS D'EN MIKHAIL AMB L'ANA AYESTA

Tot seguit exposo detalladament la majoria de sessions que he pogut observa de l'Ana Ayesta. He procurat, però, que a les meves explicacions quedi reflectida l'observació realitzada.

- **Primera observació de la sessió amb l'Ana Ayesta el 2 de març de 2011:** El nen va llegir una llista de pseudoparaules de tres lletres i després una altra llista, llavors de quatre lletres. S'observen errors (substitucions) en les vocals, sobre tot entre la "a" i la "e". En Mikhail també va llegir un text amb l'ajut de l'Ana. Un cop finalitzada la sessió amb l'Ana, vaig jugar una estona amb el nen al joc del penjat: de manera alternada anàvem pensant una paraula i l'altre l'havia d'endevinar. Vaig posar èmfasi en què el nen repassés

el nombre d'espais per a cada lletra que formava la paraula que proposava. El joc del penjat li agrada molt i sense adonar-se treballa la seva capacitat en llengua.

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 8 de març de 2011:** L'Ana va fer escollir, d'un llibre de text de llengua, una lectura per treballar. El nen va escollir *El fanal vermell.* Val a dir que l'Ana acostuma a comptar les paraules per minut que llegeix el nen, en aquesta ocasió en Mikhail va arribar a les 76 paraules / min.

Abans de començar la lectura, l'Ana treballa l'apartat *Abans de llegir*:
Què fan els personatges que hi ha?
El nen explica què fan els personatges que surten a les il·lustracions.
Continua l'Ana: *Com és la sala del palau on es troben?*
El nen explica com és la sala.
Ana: *De quin personatge deu ser aquest palau?*
El nen explica de qui pot ser el palau.
Ana: *Creus que aquesta història ocorre al nostre país?*
El nen rumia, amb l'ajut de l'Ana, de quina mena de país es pot tractar: *un país de l'orient.*
Durant la lectura:
El nen llegeix *Marraqueixa* per *Marraqueix.*
L'Ana explica el significat de *baixà.*
El nen explica què passa al primer paràgraf.
Ana: *Què vol dir "allotjar"?* I li explica al nen.
El nen llegeix *cuina* per *ciutat.*
El nen, en el següent paràgraf, explica com continua la història. L'Ana ajuda el nen en aquesta tasca fent-li preguntes envers el text. I també treballa amb el nen què creu que passarà (per tal de treballar l'anticipació).

Un cop acabada la lectura d'aquest text es treballen diverses preguntes que dóna el llibre envers la lectura. Les preguntes proposades fan reflexionar envers el valor que hom pot donar a les coses, per exemple, per en baixà de la història el fanal vermell era molt valuós perquè mai no havia vist vidre vermell, i per en Saïd i l'Ahmed les coses valuoses eren l'or i les joies, que el baixà no valorava perquè en tenia molta quantitat d'aquests béns.

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 14 de març de 2011:** L'Ana va recordar amb el nen de què anava la lectura treballada a la sessió anterior *El fanal vermell.* Va proposar al

nen fer un resum de la lectura amb el seu suport. L'Ana va recordar algunes paraules treballades: *Ahmet, Saïd* i *baixà* (rei).

El nen comença el resum: *Ahmet era un noill pobre* (observem que el nen escriu *noill* per *noi*. Val a dir que he observat en diverses ocasions, a part d'aquesta que acabo d'exposar, en què en Mikhail acostumava a escriure les paraules acabades amb *ll* amb la terminació –*ill*, com ara *coill*, *peill, vermeill*, però d'altres les escrivia bé, com ara *pinzell*. Per tal de corregir aquesta errada ortogràfica, durant una de les meves intervencions a l'aula d'estudi amb el nen li vaig proposar copiar vàries vegades diverses paraules d'aquest mateix estil i periòdicament li vaig recordant.

Continuem amb el resum.

Se'n va anar del seu poble perquè vol tenir més diners. L'Ana l'ajuda a com escriure *Se'n.*

L'Ahmed es pert (*pert* per *perd*) *i troba un poble desconegut.*

El rei el convida (*convira* per *convida*) *a viure amb ell* (*amb bell*).

L'Ahmed li dóna un fanalet vermeill (*vermeill* per *vermell*) *per* <u>*agrair-li la seva hospitalitat*</u>. El subratllat indica que l'Ana el va ajudar a construir aquesta part de la frase. Va dir l'Ana: *Què vol dir hospitalitat?* Mikhail: *donar-li per dormir i menjar.*

El rei es va (esva per *es va) quedar impresionat* (per *impressionat*) perque (sense accent) *mall* (*mall* per *mai*) *havia* (*ha via* per *havia*) *vist vidre.* Indicació de l'Ana: "*havia"és una paraula.*

A canvi, al (*al* per *el*) *rei li va oferir molta riquesa.*

L'Ahmed va tornar al <u>*seu*</u> *poble.* L'Ana l'indica que millor que escriure *al poble,* escriure *al seu poble.*

Es va fer un palau.

En Saïd, al (al per el) seu germà, va anar (en Mikhail escriu correctament *anar*, la qual cosa és un avenç perquè acostumava a escriure *a nar*) *a visitar-lo perque volia saber la seva historia.* El nen escriu sense accents perquè i història.

<u>*Tot i que*</u> (amb l'ajut de l'Ana) *en Saïd mai avia* (havia) *ajorat* (ajudat) *al seu jerma* (germà), *l'Ahmed li va dir.*

En Saïd va agafar la seva riquesa i se'n (l'Ana deletreja *se'n* perquè el nen escrigui) *va anar al pobla* (poble) *desconegut.*

I en aquest punt de la sessió l'Ana va dir: *Bé, Mikhail, ja és l'hora, acabarem el resum el proper dia.*

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 21 de març de 2011:** L'Ana va fer llegir al nen el resum que va fer el darrer dia. Varen continuar fent el resum. Varen corregir l'ortografia. En aquest punt l'Ana treballa la concordança del temps del verb (passat), els accents, les majúscules. El nen va escriure *mall* per *mai.* Per tal d'ajudar el nen a trobar ell mateix les errades comeses en escriptura, l'Ana va marcar les frases escrites pel nen: amb un punt a sota de paraula (no és la lletra) i amb un guionet a sota de paraula (alguna cosa que falta -p.e. un accent-). Amb això últim ha acabat l'activitat de la lectura *El fanal vermell.* Acabada aquesta activitat, l'Ana va proposar al nen una activitat extreta de Camallarg núm. 11. Es tractava d'un encreuat numèric. Un dels continguts d'aquesta activitat va ser aprofitada per l'Ana per repassar amb en Mikhail com es calculen el doble, el triple, la meitat i un terç d'un nombre qualsevol.

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 28 de març de 2011:** L'Ana proposa a en Mikhail llegir un text curt i marcar amb una creu la resposta correcta. S'observa que el nen escriu *Banca* per *Blanca* (omissió) i *Elefan* per *Elefant* (omissió), l'Ana l'ajuda a veure aquestes errades.

Es treballa l'ordre alfabètic de certs noms secrets dels protagonistes del text anterior. Ajuda de l'Ana: *"fixa't en les majúscules".* El nen escriu les lletres de l'alfabet: A, B, C, D, ... i en treu la resposta: *Iguana Juganera.*

Acabada l'anterior activitat, l'Ana proposa al nen una lectura d'un llibre de text de llengua: *El Sol.*

El llibre dóna instruccions per Abans de llegir: observa la il·lustració i respon les preguntes: Com és el Sol? Com és la Terra? Què fa el Sol? De què creus que tractarà aquest conte? I l'Ana li fa aquestes preguntes al nen, i el nen les va responent amb el seu ajut.

Després de respondre aquestes preguntes de manera compartida amb l'Ana, aquesta li proposa al nen llegir el text d'una tirada, sense aturar-se en cada paràgraf com en d'altres anteriors ocasions (la qual cosa l'Ana utilitza en ocasions perquè el nen vagi assimilant la informació més rellevant del text llegit). Però en aquesta ocasió la seva instrucció va ser de llegir el text sencer, fins al final.

El nen, durant la lectura, va cometre les següents errades: *lluna* per *llum* / *bullir* per *bufar* / *Jo* per *Ja* / *demostraire* per *demostraria* / *Era* per *Ara* / *anar* per *quedar* i *més* per

unes. Tornem a poder observar les seves dificultats a l'àrea fonològica de la lectura amb omissions, substraccions i inversions, i errors derivatius.

L'Ana li va preguntar al final: *Explica'm de què va la història* i el nen li va explicar, amb el seu ajut: *Qui explica la història? No em contestis res fins que no ho sàpigues del cert.* El nen tornà a llegir: *El vent del sud.* Va dir l'Ana: *Quina història ens vol explicar? Ho tornes a llegir si cal.* El nen tornà a llegir i digué: *el dia i la nit.*

L'Ana li va explicar els noms dels vents amb el suport del dibuix que apareixia al llibre de la lectura anterior, envers els punts cardinals i els vents de cadascun dels punts cardinals. L'Ana li va fer marcar al nen en un dibuix el sud oest, nord est i nord oest (abans li havia marcat ella mateixa el sud est).

Contesta aquestes preguntes: (envers la lectura). I davant les preguntes *Què vol demostrar el Sol? Què fa per demostrar-ho?* l'Ana ajuda el nen a construir les frases de resposta.

Finalment, per acabar el treball amb el text, l'Ana explica al nen el significat de les paraules humil i orgullós, posant exemples de manera conjunta: *una persona humil és una persona que escriu molt bé però en comptes de presumir no ho diu.*

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 4 d'abril de 2011:** L'Ana va treure una activitat del Pla Lector per treballar envers les línies de metro. Abans de començar a llegir, l'Ana va explicar al nen què és la llegenda dels plànols, i que serveix per localitzar línies de metro, o qualsevol lloc o cosa que vulguem localitzar en un plànol. El nen va anar seguint pistes donades per un text curt per trobar les línies de metro i vàries parades dins de cada línia en el plànol dibuixat a sota del text. El nen començà a llegir, en un moment determinat va llegir "ronda" per "ratlla".

- El nen va subratllar les pistes que li donava el text per trobar la línia verda, i les seves parades, en color verd.
- Va subratllar en blau les pistes de la línia blava.
- Va subratllar en vermell les pistes de la línia vermella.
- Va subratllar en groc les pistes de la línia groga.

Per a realitzar aquesta activitat el nen necessita parar molta atenció, concentrar-se en l'activitat per a poder localitzar les parades proposades pel text en el plànol. És molt adient per fomentar la seva capacitat d'atenció.

L'Ana contínuament està valorant la feina d'en Mikhail: - *molt bé, Mikhail!*

Amb aquesta activitat, l'Ana ha treballat amb el nen la lectura selectiva d'informació, la còpia, la comprensió lectora i l'atenció.

Tot seguit, l'Ana *proposa* al nen una lectura d'un llibre de text de llengua on apareix un dibuix amb persones esportistes que porten proteccions pel cos, com ara colzeres, genolleres, casc, etc. i el nen ha d'omplir espais dins de frases utilitzant aquestes paraules. S'hi treballa el vocabulari i la derivació.

- **Observació de la sessió amb l'Ana l'11 d'abril de 2011:** En aquesta ocasió l'Ana va fer explicar i alhora escriure el conte *La caputxeta vermella.* El nen va anar explicant el conte amb el suport de l'Ana i va anar escrivint-lo utilitzant frases curtes: va dividir, segint les indicacions de l'Ana, el full en guions (un per a cada línia) i va anar construint frases per a explicar la historia (16 línies).

Per acabar, l'Ana va jugar amb el nen a Conecta4. L'Ana acostuma, en cas de disposar de temps abans de finalitzar la sessió, a jugar amb el nen jocs per desenvolupar la seva atenció (Conecta4, Memo, etc.).

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 4 de maig de 2011:**

L'Ana va fer llegir el nen una lectura curta. Va treballar amb el nen els aspectes *Abans de llegir* i *Després de llegir*. El nen va fer vàries activitats relacionades amb el text llegit.

- **Observació de la sessió amb l'Ana l'11 de maig de 2011:**

L'Ana va fer retallar al nen unes vinyetes.

L'Ana va fer ordenar les vinyetes al nen.

Eren vuit vinyetes i el nen les va ordenar amb el suport de l'Ana.

Ana: *Quin títol poses a aquesta historia?*

Mikhail: *Els pasos de fer un pa*

L'Ana va dir al nen que havien de trobar un títol més elaborat.

I li va suggerir el títol *Procés de la fabricació del pa.*

Van anar enganxant les vinyetes en un full de paper per tal d'explicar vinyeta a vinyeta la història.

Ana: *Ara ens podem inventar la història inventant el nom del forner, també hem de pensar a quina hora comencen els forns a fer el pa, etc.*

I el nen va començar la història:

A les 7 del matí, el Chef fa la massa del pa.

Amb l'ajut de l'Ana, el nen va escriure:

Una mica més tard (va escriure *tart* per *tard* i *al* per *el*.

Ana: *És a ell que li fan o ho fa ell?*

Mikhail: *el Chef* (*asta* per *està)* (*decoran* per *decorant*) el pa.

Ajut de l'Ana: *A continuació...* Mikhail: *... el Chef fica el pa dins el forn.*

Ana: *Dins el forn, per què?*

Mikhail: *Perquè estigui tovet*.

Ana: *Per coure'l*.

Mikhail continua escrivint: *Després quan el pa està* (sense accent) fet el Chef (*hu* per *ho).*

El nen va anar elaborant la història amb el suport de l'Ana i també va corregir (també amb el suport de l'Ana) les errades ortogràfiques.

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 16 de maig de 2011:**

L'Ana va proposar a en Mikhail la lectura del text *Petra, una ciutat en la roca.*

El nen va llegir *paraules* per *palaus* i *tombos* per *tombes.*

Quan havia llegit cinc línies l'Ana li va dir: *A veure, què hem llegit fins ara, Mikhail?*

Ana: *Què vol dir congost?*

Ana: *Agafes el diccionari i busques la paraula "congost".*

Ana: *De sobte apareix una ciutat, amb què? I quina és la gràcia de Petra? Que més o menys tot està on?*

El nen, amb l'ajut de l'Ana va anar responent les preguntes.

I va continuar llegint.

Ana: *Què és Jordània?* Mikhail: *Un país?* Ana: *A-ah!*

Ana: *On està Petra?* Mikhail: *A Àsia.* Ana: *A quin país?*

Ana: *Per què no la van descobrir abans?*

Ana: *Com es deia el congost? Ens ho han dit, Mikhail.* (el nen no ho recordava).

Ana: *Qui va descobrir Petra? I que va haver de travessar per arribar a Petra?* Mikhail: *El congost de Siq.*

Ana: *Vinga.* (el nen va continuar llegint).

El nen va llegir *fascinat* per *fascinant.*

Ana: *Quines són les llegendes que diuen de Petra?*

Ana: *Vale, doncs mira't aquest exercici.*

Activitats envers el text curt llegit:

1. Mots encreuats (en donaves les paraules i el nen havia d'esbrinar les definicions). Per exemple, "1. Jordània" → "1. País situat a l'Àsia" (*On hi ha Petra* -ajut de l'Ana-).

El nen va escriure *Situat* per *Ciutat, pedre* per *pedra, asaltan* per *assaltant, cuntinen* per *continent, primes* per *primers.*

L'ana va revisar amb el nen l'ortografia de les definicions escrites. En les definicions que el nen va escriure, l'Ana va posar un guionet a sota del lloc de la paraula on faltava alguna cosa, p.e. pa_is, perquè faltava l'accent a *país*. Això ho va fer amb totes les paraules amb errades ortogràfiques. També hi va posar un punt a sota de les paraules on s'havia de canviar alguna cosa, p.e. *cuntinent* (punt a sota de la "u").

Després l'Ana va treballar amb l'infant una activitat per desxifrar un missatge secret. Un missatge amb símbols, on cada símbol es podia substituir per una lletra de l'alfabet. Aquesta activitat estava basada en el text llegit envers Petra.

- **Observació de la sessió amb l'Ana el 23 de maig de 2011:**

L'Ana va proposar al nen la lectura d'un text curt *"El babau i el gegant"*.

Abans de llegir → El nen (amb el suport del dibuix de la lectura va dir què havia pogut passar a la història -anticipació-).

Després de llegir un paràgraf, l'Anna va dir al nen: *Bé, Mikhail, des d'aquí, què ha passat?* I el nen, amb l'ajut de l'Ana va explicar que havia passat fins llavors.

El nen continua llegint i en un altre punt l'Ana li va dir: *Bé, què ha passat?* I el nen li ho va explicar. A més, l'Ana va fer que el nen anticipés què passaria més endavant, i el nen ho va encertar.

El nen va continuar llegint.

Ana: *Què han de fer el dia següent?* Mikhail: *Tombar arbres.*

Ana: *Què és enginy?* I va explicar al nen el significat d'aquesta paraula, amb exemples d'ús.

Ana: *Quina era la última prova?* Mikhail: *Menjar arròs.*

I el nen va acabar la lectura curta.

L'Ana va fer recompte de les paraules llegides per minut: 89 paraules / minut. La qual cosa va elogiar al nen, perquè havia millorar velocitat i qualitat de lectura (fa menys errades de substitució, submissió, etc.).

L'Ana va demanar al nen de fer un resum envers la lectura.

Havia una vegada dos germans.

El més petit tenia fama de babau.

Un dia, ... Mikhail: *el germà gran va anar a pasturar.* Ana: *A pasturar què?* Mikhail: *les ovelles.* Mikhail: *Es va trobar un gegan(t) amenaçant-lo amb una pedra.* -l'Ana, dient la paraula *gegant* pronunciant la *-t-* final va ajudar el nen a adonar-se que havia d'afegir la *-t-*.

Mikhail (va dir abans d'escriure): *El noi va marxar fugint de la por.*

Mikhail (va escriure): *El noi va f**o**gir per la por.*

Ajut de l'Ana (hi va afegir): *deixant les ovelles.*

Ana: *Què podrem explicar ara? Quina cosa important va passar?*

Mikhail: *El germà petit, el babau...* Ana: *Què va anar a fer?*

Mikhail: *Va anar a rescatar les ovelles amb un tros de mantega.* Anna: *Molt bé, Mikhail!*

Ana: *Quan...* Mikhail: *... el gegant el va amenaçar...* (va escriure "amenasar")

Ana: *... el babau, què va fer? Què és el que va fer?*

En Max es va adonar de l'errada ortogràfica que havia comès i la va corregir, va esborrar l'essa i va escriure "ç".

Ana: *Si, molt bé, Mikhail.*

Mikhail: *El babau va amenaçar el gegant esclafant la mantega...* Ana: *... com si fos...* Mikhail: *... una pedra.*

Ana: *Ara ve la part que jo penso... ara hem de dir... què va aconseguir el nen com si diguéssim?*

Ana: *El gegant, sorprès, li va dir, què?*

Mikhail: *Et donaré uns diners a canvi si guanyes unes proves.*

Mikhail: *El gegant tot sorprès li va dir (que) li donaria diners a canvi de (que li guanyés) (en) unes proves (i, si perdia,) el mataria.* L'Ana va ajudar al nen a construir la frase anterior -els ajuts els indico entre parèntesis-.

Ana: *Ara, què has d'explicar, molt curt, molt curt.*

Mikhail: *El babau li va anar guanyant.*

Ana: *... i al poble, la gent, mai més no va pensar...*

Mikhail: *... que el noi era un babau.*

En finalitzar la sessió, l'Ana va elogiar el nen i li va dir que estava molt contenta per tot el què l'infant ha progressat.

Aquesta sessió de l'Ana ha estat la darrera que he observat.

4.7. TEMPORITZACIÓ

La meva dedicació a en Mikhail en el centre Orienta ha estat tots els dilluns i dimecres, d'una banda observant les seves sessions amb l'Ana Ayesta (tres quarts d'hora un dia a la setmana) i de l'altra el meu treball directe amb l'infant la resta de temps en aquests dos dies, dissenyant activitats adaptades al seu nivell d'aprenentatge, adaptant activitats extretes de llibres de text del seu nivell educatiu, o aprofitant les activitats que duia com a deures de l'escola per tal de treballar de manera personalitzada els continguts curriculars.

CALENDARI TRIMESTRAL AMB HORARI DE DEDICACIÓ			
Dilluns	**Dimarts**	**Dimecres**	**Divendres**
		02/03/2011	04/03/2011
07/03/2011 (festiu)	08/03/2011	09/03/2011	11/03/2011
14/03/2011	15/03/2011	16/03/2011	19/03/2011
21/03/2011		23/03/2011	25/03/2011
28/03/2011		30/03/2011	
04/04/2011		06/04/2011	
11/04/2011		13/04/2011	
25/04/2011 (festiu)		27/04/2011	
02/05/2011		04/05/2011	
09/05/2011		11/05/2011	
16/05/2011		18/05/2011	
23/05/2011		25/05/2011	
30/05/2011			
10 d. x 3,5 h.=35h.	2 d. x 3,5h.=7h.	12 d. x 3,5h.=42h.	4 d. x 3,5 h.=14h.

Total hores presencials: 98 hores.

4.8. AVALUACIÓ DE SEGUIMENT I RESULTATS

El treball amb en Mikhail ha estat molt engrescador. El fet que el nen presentés més d'una dificultat d'aprenentatge i la seva combinació amb el trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat va provocar en mi tal motivació envers l'ajut que podia oferir al nen des de la meva inexperiència com estudiant en pràctiques que qualsevol indicació de l'Ana, la persona que durant més temps i més directament l'ha tractat, esdevingués un objectiu en la meva pràctica amb el nen. Però si bé dos dies a la setmana durant tres mesos ha estat un període d'actuació prou extens i profitós per conèixer el funcionament intern del meu

centre de pràctiques i per aprendre de manera pràctica i no davant una prova d'avaluació d'una assignatura de l'àmbit educatiu com podem ajudar els nens a millorar les seves capacitats d'aprenentatge, també és cert que aquest període de pràctiques el considero escàs quan es tracta de valorar si veritablement he disposat de prou temps per ajudar a en Mikhail a millorar les seves capacitats d'aprenentatge i atencionals. És veritat que davant les dificultats que presenten els nens hem de mostrar optimisme i satisfacció davant qualsevol petit canvi de millora, per petit que sigui aquest canvi, i en aquesta línia m'atreviria a dir que el nen a millorat la seva capacitat a l'àrea de llengua escrita des del moment en què és capaç d'explicar mitjançant frases curtes què vol ser de gran o què passa en un text curt que acabem de llegir de manera compartida. A l'àrea de matemàtiques, el nen esdevé cada cop més capaç de resoldre una divisió de dues xifres al quocient, cada vegada amb menys ajut per la meva part, i si bé mostra pràcticament la mateixa dificultat per memoritzar les taules de multiplicar, el nen pot consultar-les quan ho cregui oportú (com a adaptació curricular especial per ell). Quant a la seva capacitat d'atenció, el nen mostra atenció a les explicacions que li dono, és clar que aquestes explicacions tenen lloc en un entorn propici per facilitar que el nen pari atenció, més que l'entorn natural de context classe.

Però tinc la sensació de deixar el treball sense acabar, he començat una tasca amb el nen que considero necessària i primordial pel seu desenvolupament, hem avançat plegats però no hem arribat a la fi del camí. Seran unes altres persones que continuaran el treball amb el nen. La qual cosa val a dir que penso profitosa pel nen perquè facilitarà la seva adaptació a diferents maneres d'actuar per ajudar-lo, el treball de diverses activitats adaptades a les seves necessitats que li puguem oferir persones diferents de formes diferents.

Des del principi de treballar amb el nen vaig detectar una baixa autoestima, típica dels nens amb dificultats d'aprenentatge i dificultats d'atenció, perquè les persones del voltant poc expertes en la seva problemàtica confonen aquestes dificultats amb la ganduleria o el passotisme, cosa molt lluny de la realitat. Així, a més del treball directament relacionat amb els continguts curriculars, he plantejat al nen situacions, com ara començar a llegir a l'escola un llibre de lectura amb la lletra més petita de la que el nen està acostumat a llegir i dir-li que si els demés poden, ell també pot, davant el neguit que mostrava el nen davant aquesta situació dient que ell no podia llegir aquella lletra tan petita, que aquella lletra no era feta per ell. El vaig consolar i li vaig dir que ara no llegeix com llegia a primer de

primària, sinó molt millor, i que de gran llegirà llibres amb la lletra més petita de la que té el llibre de lectura que està llegint a l'escola. Ha d'esdevenir conscient que amb el seu interès i persistència pot fer el que fan els demés, si necessita ajut li donarem, però ha de pensar que si s'esforça és tan capaç com la resta de companys.

En resum, la valoració que faig del treball fet i dels seus resultats és positiva des del moment en què el nen avança en la millora de les seves dificultats d'aprenentatge i les seves dificultats d'atenció són pràcticament inapreciables possiblement degut a l'atenció totalment personalitzada que li ofereixo. I també faig una valoració positiva del resultat que està duent a terme la meva experiència en pràctiques, perquè si bé des de l'inici del meu treball amb en Mikhail vàrem tenir molt bona relació l'un amb l'altre, això no era una garantia d'èxit per sí mateixa en la meva intervenció, però de ben segur ha facilitat la motivació de l'infant per treballar i millorar les seves capacitats.

CAPÍTOL 5: CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Sabem que els tres primers anys en la vida dels infants són primordials per al seu posterior desenvolupament. Si bé hem de tenir presents les diferències individuals que venen establertes per les característiques genètiques (heretades o no) de cadascú -que les hi ha-, com a psicòlegs, i més concretament com a psicòlegs en l'àmbit educatiu, donem un especial èmfasi al paper que juguen les relacions interpersonals de socialització dels més petits en fer possible un correcte desenvolupament afectiu, cognitiu i conductual. La qualitat i quantitat d'ocasions que les persones que tenen cura dels nens en els seus primers anys de vida els ofereixen per a participar d'activitats compartides faciliten que aquests petits comencin a conèixer el món que els envolta, que participin de manera activa en aquestes activitats i que aquesta participació els proveeixi d'unes capacitats cognitives molt difícilment assolibles d'altra manera. El cervell del nen fins als tres anys té una plasticitat que no tindrà en cap altra època de la seva vida. Per això la importància dels programes d'atenció i estimulació primerenca. Per això la importància de la lectura de contes als més petits, el joc, els acaronaments, la música... Així doncs, hem d'esperar que si bé un nen que pateixi una mancança d'atenció en els primers anys de la seva vida (pels motius que sigui -en el cas d'en Mikhail per la manca de recursos humans que patiria l'orfenat en què el nen va passar els primers tres anys de la seva vida-) podrà arribar a desenvolupar-se correctament, també és cert que molt probablement necessitarà del nostre

suport, més personalitzat, constant i necessitat d'atenció contínua que el que necessitaria un altre nen que no hagi patit aquestes mancances.

Durant tres mesos he treballat amb en Mikhail per tal d'ajudar-lo a millorar les seves capacitats en llengua oral i escrita, matemàtiques i per a millorar la seva capacitat d'atenció. Qualsevol activitat ha estat aprofitada per a què el nen practiqués la llengua oral, l'estructuració del llenguatge i el vocabulari. El treball col·laboratiu que he dut a terme al centre Orienta en aquest curt espai de temps ha servit per poder observar una lleugera millora en les capacitats d'aprenentatge del nen: l'infant treballa més, més ràpid i s'equivoca menys que al començament del passat mes de març, la qual cosa considero tot un èxit perquè les intervencions psicoeducatives requereixen d'un temps més extens que el que he pogut dedicar durant el curt període de pràctiques. Les petites millores observades m'han fet valorar davant un cas real i no davant un treball universitari com de necessari i important és la tasca desenvolupada per un centre com Orienta. El nen va portar fa uns dies totes les assignatures aprovades d'aquest darrer trimestre, la qual cosa va ser motiu d'una gran alegria mostrada al nen tant per l'Ana Ayesta com per mi. D'alguna manera hem pogut corroborar que treballem en una mateixa direcció i que aquesta direcció és correcta. De ben segur podria haver proposat més activitats a en Mikhail, o de més tipus, o de diferents maneres, i hi podria haver obtingut resultats similars, o fins i tot millors, però he treballat molt dur i de manera molt conscient, totalment involucrada en el cas, la qual cosa m'ha fet treballar de manera responsable, pensant en tot moment envers quina seria la manera més adient per a actuar en cada moment de la meva col·laboració d'intervenció.

Un altre aspecte del meu treball que m'agradaria esmentar en aquest capítol de conclusions és que, tal com ja he comentat amb anterioritat al llarg d'aquest projecte de Pràcticum, la relació mantinguda amb el nen ha estat immillorable, la qual cosa ha facilitat enormement la motivació d'en Mikhail davant les tasques escolars.

No volia dedicar el meu projecte a una dificultat en concret perquè considero que les dificultats d'aprenentatge s'han de treballar de manera conjunta i combinada, cas de presentar-se aquestes dificultats en una mateixa persona i alhora, i si a més existeix un TDA diagnosticat, també hem de treballar les capacitats atencionals junt amb les capacitats d'aprenentatge que presenti l'infant amb qui treballem. Podria haver dedicat el meu Pràcticum al trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat, o a les dificultats d'aprenentatge de la llengua, o a les dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques, però l'hagués trobat incomplet. Hagués sigut com definir un elefant només explicant les

característiques de les seves potes, o de les seves orelles o de la seva pell. Havia de trobar la manera de tractar de manera combinada els tres aspectes finalment tractats que donen títol a les meves pràctiques: les dificultats d'aprenentatge en llengua oral i escrita, dificultats d'aprenentatge en matemàtiques i dèficit d'atenció. En aquesta línia, val a dir que estic molt satisfeta de com he aconseguit treballar aquests tres aspectes tan rellevants de l'aprenentatge, mostrant com és possible, recomanable i totalment adient exposar aquestes dificultats de manera combinada, atès que es presenten en una mateixa persona precisament així, de manera combinada i l'una no és més important ni menys que les altres i totes tenen un paper rellevant en l'assoliment dels aprenentatges escolars i de la vida quotidiana, i els assoliments que aconseguim per exemple en atenció repercutiran en els que aconseguim en llengua o en matemàtiques i el mateix podem dir per a llengua i per a matemàtiques.

El fet que una mateixa persona, l'Ana Ayesta, intervingui des dels àmbits logopèdic i psicopedagògic en el cas d'en Mikhail des de fa gairebé quatre anys, fa que aquesta professional s'anticipi a les necessitats que pugui presentar l'infant, dissenya activitats de manera totalment personalitzada per a treballar a la seva consulta amb el nen i el nen es troba totalment còmode. Les meves observacions de les sessions de l'Ana m'han fet veure com d'important és no tant les activitats realitzades -que també- sinó la manera com realitzar-les, com presentar-les, quins ajuts donar a l'infant i com donar-los. En definitiva l'Ana esdevé un referent d'actuació per mi i per les persones que col·laboraran en un futur a la intervenció del cas d'en Mikhail, perquè si bé podem considerar adient que el nen s'acostumi a treballar amb diverses persones, sempre pot comptar amb el suport continu de l'Ana, una persona que el nen coneix des de fa tant de temps.

El meu treball amb en Mikhail està a punt d'acabar, però unes altres persones continuaran la feina. Si oferim a en Mikhail el suport que necessita podem ser del tot optimistes i dir que de mica en mica el nen anirà millorant les seves capacitats d'aprenentatge. Família, escola i centre Orienta s'esforcen perquè així sigui i les persones implicades, mitjançant reunions periòdiques, de manera col·laborativa i constructivista, aniran elaborant i reelaborant pautes d'actuació a mesura que el nen vagi avançant el seu nivell d'aprenentatge.

CAPÍTOL 6: VALORACIÓ CRÍTICA

La meva consultora externa, la Francisca Martínez, des del primer moment d'estada en pràctiques al centre, em va oferir plena autonomia d'actuació, si bé amb certes indicacions inicials envers en Mikhail i l'Andreu, principalment envers l'Andreu, pels problemes de comportament que sovint presenta, com ara, dir que no té deures quan sí els té, o dir que ha de marxar abans de l'hora habitual.

Bé doncs, aquesta autonomia, val a dir que em va despertar un munt de dubtes envers la meva capacitat per fer una bona feina des de la inexperiència pròpia d'una estudiant de psicologia.

A més, estava davant dos casos que per les seves peculiars característiques em provocaven patiment, per exemple, pensar que en Mikhail havia passat els tres primers anys de la seva vida a un orfenat, que ningú sabia el dia en què hi va arribar ni en quines condicions, pensar que en aquella institució per manca de recursos de ben segur no hauria rebut les atencions de cura, les mostres d'afecte i l'estímul necessaris pel seu correcte desenvolupament. I en el cas de l'Andreu, em feia patir la relació mantinguda amb el seu pare, actualment pràcticament inexistent perquè el pare ha tingut dificultats per acceptar les necessitats educatives especials i problemes de comportament del seu fill, si bé s'hi està treballant des de la consulta de la Carolina Canyelles (psicoterapeuta de l'Andreu) perquè això millori.

El cas és que els dos primers dies d'estada al centre, mentre treballava amb en Mikhail i l'Andreu em sentia còmoda, relaxada i sentint que estava fent una bona feina, sobre tot perquè als inicis és imprescindible crear un rapport positiu entre psicòleg i nen, i en aquest aspecte no vaig tenir cap dificultat, ni amb en Mikhail ni amb l'Andreu. Però en arribar a casa, no podia deixar de pensar en ells, en tot el què haurien patit al llarg de les seves vides i en el què podrien estar patint actualment i no podia evitar posar-me a plorar. Plorava cada vegada que me'n recordava, la qual cosa em va fer dubtar molt seriosament envers la meva capacitat de treballar amb nens, que val a dir era allò que sempre havia desitjat fer. Fins i tot em vaig plantejar deixar el Pràcticum de Psicologia de l'Educació i esperar el proper semestre per fer un altre tipus de Pràcticum, a l'àmbit clínic, i adreçat a adults.

Passats uns dies, vaig decidir plantejar aquesta situació a la meva consultora externa i de seguida em va tranquil·litzar: les meves reaccions de patiment eren totalment comprensibles en les persones que es dediquen a ajudar d'altres persones. Gaudir de la

feina de psicòleg comporta, als inicis, quan ens enfrontem per primer cop amb la realitat de treballar amb persones i no dins el context d'un treball universitari, que la sensibilitat necessària per crear una relació empàtica i comprensiva amb les persones que tinguem al davant, pugui fer-nos sentir el patiment provocat per la facilitat de posar-nos en el lloc de l'altre, però aquest patiment de seguida esdevindrà molt més minso, tant aviat com comencem a recollir els fruits de la nostra actuació.

Les tasques que he realitzat en pràctiques puc dir sense cap mena de dubte que si han estat tal com me les imaginava abans de començar el Pràcticum de Psicologia de l'Educació: ajudar nens i adolescents a millorar les seves capacitats d'aprenentatge i de conducta, si bé pensava que estaria sota una supervisió de la meva consultora externa més directa i estreta, en definitiva, que no gaudiria de tanta autonomia. I això que al principi crea un munt de dubtes, de seguida esdevé una eina de motivació més gran per fer una feina ben feta. Gaudir d'aquesta responsabilitat va esdevenir un repte enorme pel gran respecte que m'inspira aquesta professió i per a cadascuna de les actuacions que pensava fer posava una cura especial, qualsevol tasca que hagi plantejat a en Mikhail ha estat pensada tenint molt presents les característiques de les dificultats d'aprenentatge que el nen presenta i les capacitats d'aprenentatge que he volgut ajudar-lo a desenvolupar.

En definitiva, d'una banda he estat ajudant l'Andreu a adoptar hàbits i tècniques d'estudi que puguin millorar el seu rendiment escolar i la seva conducta envers l'escola i d'altra banda, he estat ajudant en Mikhail a millorar les seves capacitats d'aprenentatge en llengua i matemàtiques i la seva capacitat d'atenció. Val a dir que tant amb l'Andreu com amb en Mikhail he tingut molt present fomentar l'autoestima. Qualsevol petit avenç observat ha sigut immediatament valorat per part meva davant dels nens, i aquesta valoració ha estat adaptada a les seves respectives edats.

El treball de psicòloga és una feina amb la què em sento plenament identificada, còmoda i amb ganes de fer moltes coses. He gaudit de cada moment compartit amb els nens i qualsevol mostra de millora en ells m'ha provocat molta satisfacció. Tant de bo hagués pogut dedicar més temps a les pràctiques. Per motius de feina no he pogut dedicar més temps presencial al Pràcticum i tinc la sensació de que les 98 hores que hi he dedicat no són suficients per acabar la meva tasca, si bé sóc ben conscient que d'altres professionals continuaran treballant per ajudar els infants a millorar les seves capacitats d'aprenentatge. I també m'hagués agradat observar en el context de l'aula com els alumnes d'ESO resolen

el test EFAI. Com aquest test es treballa a l'escola al matí i la meva dedicació presencial és a la tarda, no he tingut l'oportunitat de realitzar aquesta observació a l'entorn on té lloc.

6.1. Identificació i valoració de les tasques i les intervencions que he assumit

Tot seguit procediré a identificar i valorar les tasques i les intervencions que he assumit durant la meva estada en pràctiques, des de la perspectiva que responen a allò que s'espera, en tant que psicòloga de l'educació.

- Donar suport a la meva tutora al centre, la Francisca Martínez, en la seva tasca d'avaluació de les necessitats educatives que presenten els alumnes d'Educació Secundària Obligatòria. Una de les meves tasques al centre Orienta ha estat col·laborar en la correcció dels tests EFAI provinents dels nous alumnes d'ESO a l'escola SPEH. Els resultats obtinguts mitjançant aquest test són de gran valor perquè donen a les professionals del centre una primera aproximació a les necessitats presentades per l'alumnat, la qual cosa les permet elaborar un primer esbós del que posteriorment esdevindrà el seu diagnòstic, que les portarà a dissenyar una intervenció en una o una altra direcció, adient i personalitzada per a cada alumne.
- Elaborar materials didàctics i curriculars: basant-me en les necessitats que presenten en Mikhail i l'Andreu, he adaptat diverses activitats dels continguts curriculars treballats. Aquestes adaptacions han estat adreçades a fer les activitats més atractives pels nens, però principalment per aprofitar-les per donar èmfasi al treball dels seus punts febles. També he aprofitat les activitats que portaven els infants de l'escola. En repetides ocasions he fet servir de guia de la meva actuació aquestes activitats escolars perquè reflectien tot allò que els/les mestres de les respectives escoles establien prioritari per a treballar amb els nois.
- Reeducar i ajudar en la planificació del treball escolar per tal de facilitar els processos d'ensenyament aprenentatge: hem treballat amb els nens, en totes les sessions, com planificar la feina. Aquesta és una tasca que considero especialment important perquè sense una bona planificació de la feina a fer, el treball no pot arribar-se a dur a terme amb prou cura i deteniment, aspectes aquests necessaris per aprendre nous continguts que no s'oblidin fàcilment. El primer pas sempre ha estat revisar l'agenda i tot seguit hem anat treballant els continguts curriculars pas per pas, primer una matèria i després una altra. En el cas de l'Andreu no fèiem exercicis sense donar una repassada a la corresponent unitat, hem elaborat resums i esquemes que poguessin ajudar al noi, un cop a casa, a estudiar per si sol. I en el cas d'en Mikhail les activitats que portava i les que jo mateixa li anava

oferint per fer havien de seguir l'ordre establert, sense fer primer les activitats que li resultaven més atractives o més divertides o més fàcils, sinó seguint l'ordre que marcava el full d'exercicis o que li marcava jo mateixa. El criteri seguit era veure que les primeres activitats proposades li servirien de suport per a realitzar les següents, des d'una perspectiva constructivista.

- Treballar l'autoestima, tant amb en Mikhail com amb l'Andreu. Treballar amb els nois des de l'enfocament cognitiu-conductual per tal d'aconseguir millorar el nivell d'autoestima, la qual cosa ha fet que millori la seva conducta envers el treball, se senten més motivats, la qual cosa ha fet que treballin més, i més a gust, al qual cosa alhora ha millorat la seva autoestima i el seu autoconcepte. Aquest punt és especialment rellevant perquè hem d'acostumar aquests nens a rebre elogis dels petits avenços assolits. En aquesta línia, el dia que en Mikhail va arribar al centre i ens va ensenyar les notes d'aquest darrer trimestre, primer a l'Ana i després a mi, amb totes les assignatures aprovades, vàrem elogiar moltíssim l'esforç del nen per aprovar totes les matèries.
- Treballar la motivació per a l'adquisició de l'hàbit d'estudi. Especialment amb l'Andreu.
- Ajudar tant en Mikhail com l'Andreu a assolir els continguts curriculars dels respectius nivells educatius en què es troben. I si bé el meu projecte de pràcticum està especialment dedicat a desenvolupar el cas d'en Mikhail envers la meva intervenció en aquest cas, dono la importància que mereix en la meva estada en pràctiques al meu treball amb l'Andreu, perquè penso que si bé de mica en mica, i després de no haver obtingut bons resultats en el darrer lliurament de notes, la seva conducta envers el treball escolar ha millorat envers el punt en què ens trobàvem quan vaig començar a treballar amb el noi. I és precisament això, la seva conducta, que el dificulta assolir els continguts curriculars. Per poc que arribi a aconseguir que el noi s'esforci, que prengui consciència de la importància i utilitat del seu esforç, el noi esdevindrà totalment capaç de millorar els seus resultats acadèmics, perquè si bé l'Andreu té un coeficient intel·lectual límit, amb esforç podria aconseguir obtenir uns bons resultats.

El valor que atribueixo a aquestes tasques desenvolupades des del rol de psicòloga de l'educació és que contribueixen a millorar les capacitats d'aprenentatge i la conducta dels nens amb qui estic treballant, envers el treball a l'escola i també envers el treball que els mestres demanen als seus alumnes per realitzar a casa. En aquesta línia estic contribuint a que les activitats que els respectius centres educatius estableixen com a idonis, des d'una perspectiva personalitzada adaptada a cada nen, per a treballar els continguts curriculars de

cadascun dels dos nivells educatius envers els què treballo amb en Mikhail i amb l'Andreu siguin assolits el millor possible. Atès que les professionals del centre Orienta mantenen entrevistes periòdiques amb els mestres de les dues escoles, i que en aquestes entrevistes es comenten els punts forts i febles dels alumnes, els centres educatius col·laboren amb el centre proposant activitats per fer a casa i el centre col·labora amb les escoles oferint suport als infants en la realització d'aquestes tasques. I atès que treballo seguint les pautes d'actuació establertes pel centre, atenent les necessitats de col·laboració que el centre presenta, les tasques que hi desenvolupo ajuden les professionals d'Orienta a assolir els objectius d'actuació del centre.

La percepció de mi mateixa assumint el rol de psicòloga ha evolucionat sense cap dubte. Al llarg d'aquests mesos, fruit de la confiança rebuda per part de les professionals amb qui he tingut l'ocasió de comptar per a l'elaboració del meu treball, i també fruit de l'autoreflexió que he posat en pràctica envers les pròpies actuacions dutes a terme, així com la manera de realitzar-les, tot plegat em fa arribar a la conclusió que he sabut posicionar-me en el rol de psicòloga. Em sento molt còmoda treballant amb els nens, tant amb en Mikhail com amb l'Andreu, i si bé quan vaig començar a treballar amb els nens vaig dubtar de la meva capacitat de no involucrar-me personalment, ara sé, després de la meva experiència en pràctiques al centre Orienta que és possible que els psicòlegs, psicopedagogs, logopedes, mestres, i qualsevol professional que treballem amb nens, no ens involucrem personalment, però també penso que gaudim d'una vocació que ens fa tenir una especial sensibilitat envers els problemes que els infants i les persones del seu entorn més proper puguin presentar i és aquesta sensibilitat la que ens fa ser empàtics, ens possibilita posar-nos en el lloc de l'altre, acollir-lo, i en definitiva, junt amb els coneixements adquirits envers la nostra disciplina professional, ens guia en la nostra praxi.

6.2. Conseqüències que ha tingut la meva intervenció

Atès que he gaudit enormement amb el meu treball en pràctiques al centre **Orienta**, posant en pràctica tot allò que he après al llarg dels meus estudis de la Llicenciatura de Psicologia i més concretament els coneixements més directament relacionats amb la Psicologia de l'Educació, de ben segur he actuat amb plena responsabilitat, tenint sempre present el Codi Deontològic de la professió de psicòleg. He posat tot el meu esforç en ajudar en Mikhail i l'Andreu i també a aprendre de les observacions de les sessions de l'Ana amb en Mikhail.

Els nens varen percebre des del primer moment en què vaig començar a treballar amb ells que havia arribat al centre per ajudar-los, per donar-los suport. I en aquest sentit penso que establir des del començament un rapport positiu amb els nois de ben segur ha facilitat que s'involucrin de manera cada cop més activa en la pròpia millora de les seves capacitats d'aprenentatge i conductuals.

6.3. Aportacions reals i beneficis que ha suposat la meva intervenció durant el període de pràctiques en el centre

Les meves aportacions a les respectives intervencions dutes a terme adreçades a en Mikhail i a l'Andreu i els beneficis que ha suposat la meva col·laboració en aquestes intervencions les resumeixo en els següents punts:

- Els nens han rebut una atenció individualitzada i personalitzada, adaptada a cada cas concret, a les seves característiques i per aquest motiu espero haver ajudat en un nivell òptim a que els nens millorin, d'una banda, les seves capacitats d'aprenentatge i d'altra banda, la seva conducta envers el treball dels continguts curriculars de les respectives escoles i nivells educatius.
- Durant la meva estada en pràctiques al centre Orienta sempre he treballat el foment de l'autoestima i la millora de l'autoconcepte dels dos nens.
- Si bé no he aconseguit que l'Andreu millori els resultats reflectits a les seves notes a l'escola, això si ha estat possible en el cas d'en Mikhail. Aquest darrer semestre el nen va venir amb totes les assignatures aprovades, la qual cosa l'Ana i jo vàrem elogiar amb molt d'èmfasi al nen.
- El fet de treballar amb els nens en l'entorn del centre possibilita que en cas que hagués detectat alguna incidència, algun neguit, alguna irregularitat, que pogués afectar el rendiment dels nens, que no estigués relacionat directament amb els nens, sinó que es tractés de mancances de l'entorn familiar o escolar, podria haver comentat aquest fet amb les professionals del centre per tal que iniciessin les actuacions oportunes que ajudessin a resoldre el més aviat possible la incidència detectada.

6.4. Anàlisi de les dificultats per a les intervencions i la manera de resoldre-les

Una de les dificultats que he trobat és que si bé des del principi les professionals del centre Orienta i especialment la meva tutora em varen acollir molt bé, he trobat a faltar un nivell més elevat de tutorització. Si bé agraeixo la confiança de la meva tutora dipositada en mi

envers la meva capacitat de treballar de manera autònoma, m'hagués agradat tenir més ocasions de comentar les característiques de les meves intervencions per tal que una persona experta corroborés que estava realitzant una bona tasca. En aquesta línia val a dir que he anat enviant per correu electrònic a la meva tutora a Orienta totes les activitats que he hagut d'enviar a la Universitat Oberta de Catalunya, a mesura que les anava enviant a la Universitat, a la meva consultora de Pràcticum I a la UOC, també li enviava a la meva tutora externa. I la Francisca Martínez ha mostrat la seva satisfacció envers la feina que anava fent. També m'ha anat proposant llibres, un d'aquests llibres encara el tinc, que m'han servit de molt de suport per elaborar el meu projecte de Pràcticum. Sóc conscient que per motius de necessitats del centre la meva tutora externa no ha pogut dedicar-me més atenció però també he de dir que sempre ha mostrat la seva disposició per aclarir qualsevol dubte que m'hagi pogut sorgir.

Una altra de les dificultats que he trobat és la conducta de l'Andreu envers el treball escolar. Resulta realment dificultós aconseguir que escrigui. En ocasions diu mentides i es resisteix a treballar. Si bé de mica en mica he pogut aconseguir que el nen treballi, sovint encara gira el cap quan algú passa a prop seu o es gira per mirar què fa la resta de persones presents a l'aula d'estudi. La Francisca Martínez comprèn aquestes dificultats i sempre m'ha encoratjar a insistir en fer treballar el noi, no atendre els seus capricis, com ara llegir un llibre de lectura de l'escola en comptes d'estudiar assignatures suspeses.

I la dificultat que considero més rellevant, que per altra banda va ser la dificultat que menys m'ha costat resoldre, va ser que els primers dies de treballar en pràctiques a Orienta no podia deixar de preocupar-me pel cas d'en Mikhail. Pensar en els tres anys que va passar el nen en un orfenat de l'Europa de l'Est em creava molt neguit, fins i tot vaig arribar a plorar quan recordava el cas fora del centre. I agraeixo especialment la meva tutora externa que em va fer veure que aquesta reacció era completament comprensible per ser la primera vegada que m'enfrontava amb un cas real. Em va donar el seu suport i em va encoratjar a seguir la meva intervenció amb en Mikhail.

6.5. Identificació i valoració dels elements que contribueixen a que el treball d'equip doni un valor afegit a la feina individual

Al llarg de la Llicenciatura de Psicologia he tingut l'oportunitat de participar en gran nombre i varietat de treballs en grup. Ja des de l'entorn universitari i des del rol

d'estudiant he pogut conèixer la importància de saber treballar en equip. És inqüestionable que els treballs grupals són molt valuosos qualitativament perquè -i parlo per pròpia experiència- ens ajuden a veure detalls que si els desenvolupéssim individualment no veuríem, el debat que generen en els seus membres ens fan reflexionar envers els continguts que necessitarem treballar per elaborar el treball a un nivell òptim i continguts no tinguts en compte per nosaltres poden ser tinguts en compte pels companys de grup i fer d'aquesta manera que elaborem els treballs a un nivell més acurat, evitant al màxim deixar de tractar continguts importants.

Dit això, dins l'entorn de pràctiques al centre Orienta, considero el treball d'equip no només rellevant, sinó imprescindible.

Des de l'inici de la meva estada en pràctiques al centre Orienta la meva tutora al centre, la Francisca Martínez, em va deixar treballar sota un alt nivell d'autonomia, la qual cosa em va servir per assolir una responsabilitat i una cura envers les meves actuacions que penso han servit perquè des del començament de la meva col·laboració en pràctiques en el centre esdevingués conscient de la rellevància de les meves intervencions, de com podien ajudar a assolir els objectius establerts o de fins a quin punt els podien destorbar. En aquest sentit, m'agradaria emfatitzar el paper de l'Ana Ayesta en el procés d'establiment d'objectius i en la seva posada en pràctica. L'Ana és la logopeda del centre i la responsable d'oferir una teràpia de reeducació psicopedagògica i logopèdica a en Mikhail. Aquesta professional porta gairebé quatre anys treballant amb el nen, hi ha una relació de confiança entre ambdós pròpia de dues persones que es coneixen des de fa molt de temps. L'Ana és la persona que juntament amb la tutora del nen a l'escola i junt amb els seus pares de ben segur coneix més bé les necessitats que presenta l'infant. Al llarg de la meva estada en pràctiques m'ha ofert el seu suport i sempre ha estat disponible per a aclarir els dubtes que m'han anat sorgint envers el meu treball amb el nen. L'Ana em va indicar certs punts a millorar en els objectius que inicialment havia establert al "Capítol 1. Introducció i objectius" del meu treball de Pràcticum I. I al llarg del meu treball sempre ha anat fent-me suggeriments d'actuació. Per tot això considero, a banda del paper de la meva tutora externa -la Francisca Martínez-, que l'ajut i col·laboració que he rebut de l'Ana en el meu treball han estat d'un gran valor.

6.6. Valoració de l'experiència realitzada

La meva experiència al llarg dels mesos que he estat en pràctiques al centre **Orienta** ha estat altament positiva. Des del primer moment les professionals responsables de la seva gestió em van acollir com una membre més de l'equip i sempre han estat a la meva disposició per comentar els dubtes que m'hagin pogut sorgir. I allò que al començament semblava que se'm faria llarg (tres mesos de pràctiques) finalment se m'ha fet curt, molt curt. Tinc la sensació que podria haver fet més coses, penso: "I si hagués fet allò d'aquesta o aquella manera? I si hagués proposat això o allò a l'Andreu? Hagués obtingut uns resultats similars? Millors? Pitjors?" Contínuament he estat buscant informació que hagi pogut ajudar-me a treballar amb el noi i tres quarts d'hora a la setmana és un període escàs per posar en pràctica totes les idees que m'han anat sorgint. També penso què faria i com a partir d'ara, des del punt on ens trobem actualment. Tant de bo hagués pogut dedicar més hores presencials a la meva estada en pràctiques al centre Orienta. Conciliar treball i pràctiques no ha estat gens fàcil degut als temps de crisi i incertesa que vivim (per exemple, no m'ha estat possible per motius de feina assistir presencialment a l'escola SPEH per observar com els alumnes nouvinguts al centre educatiu passen el test EFAI, -la qual cosa m'hagués agradat especialment per poder observar l'entorn natural de l'escola, relacions entre mestres i alumnes, relacions entre iguals als entorns de l'aula i a les hores d'esbarjo, relacions entre mestres i les professionals del centre Orienta-, i perquè una de les meves tasques a Orienta ha estat la correcció d'aquests tests).

La col·laboració que he desenvolupat en la intervenció duta a terme per les professionals del centre en el cas de l'Andreu m'ha fet aprendre com portar de manera adient un cas en què tractem un adolescent. Tinc la sensació que la meva col·laboració en la intervenció en la millora del noi de les seves capacitats d'aprenentatge i de la seva conducta envers l'estudi ha estat una tasca molt exigent, en el sentit que cada sessió ha esdevingut per mi un repte degut a la resistència que ha ofert l'Andreu: per fer-lo treure l'agenda, per fer-lo començar a treballar, per aconseguir que mentís el menys possible, perquè mostrés i parés atenció als resums i esquemes que anàvem elaborant conjuntament envers els continguts de les diferents unitats de les diverses assignatures treballades .

Però estic satisfeta amb la feina feta perquè des del primer moment, si bé la Susana Comajuán, tal com he comentat amb anterioritat, em va prevenir envers la conducta de l'Andreu mostrada en ocasions, puc dir que des de la primera ocasió que vaig interactuar amb el noi es va mostrar educat, amable, fins i tot simpàtic, mai no m'ha preguntat per

coses que pogués considerar ofensives, he pogut desviar fàcilment el seu interès envers la meva vida privada (per exemple un dia que em va preguntar si tenia fills i pels seus noms i edats) el noi va entendre perfectament que no estàvem allà per xerrar sinó per treballar, i sempre ha mantingut una postura correcta a la taula de treball. En definitiva, si bé en ocasions ha estat laboriós fer-lo concentrar i mostrar interès per la feina que portava de l'escola, he pogut observar en el noi un avenç envers el seu nivell d'involucració envers les tasques dutes a terme. Indubtablement queda molta feina a fer, però el fet d'observar una petita millora de conducta en el noi, atès que estem parlant d'un període curt de temps, em fa pensar que les persones que l'atendran després de mi podran seguir avançant en l'assoliment d'una conducta adient envers el treball escolar de l'Andreu.

Quant al meu treball en el cas d'en Mikhail, aquell ha estat dedicat a que el nen millori les seves capacitats d'aprenentatge en les àrees de llengua i matemàtiques i també per millorar la seva capacitat d'atenció. En aquesta línia també he dedicat temps al llarg de diverses sessions i aprofitant diversos tipus d'activitats (principalment quan es tractava d'activitats noves o pel nen o que l'infant considerava que no havia practicat prou) a fomentar la millora dels nivells d'autoestima i d'autoconcepte en l'infant, la qual cosa considero fonamental per assolir el major grau d'èxit possible en les millores dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

ANNEX 1

FITXA 1

1.- Encercla la síl·laba tònica de cada paraula i escriu-la en el lloc que li correspon de la taula.

retolador - llapis - maquineta - carpeta - música - compàs - quadern - pàgina - època - mariner - núvol - anar - caminar - cantar - saltar

LA SÍL·LABA TÒNICA ÉS L'ÚLTIMA COM A "CANÇÓ"	LA SÍL·LABA TÒNICA ÉS LA PENÚLTIMA COM A "PÈSOL"	LA SÍL·LABA TÒNICA ÉS L'ANTEPENÚLTIMA COM A "MÀNIGA"
- retolador - mariner - compàs - anar - quadern - caminar - cantar - saltar	- llapis - núvol - maquineta - carpeta	- música - pàgina - època

2.- Completa cada paraula amb la lletra que li falta. Fixa't bé com sona aquesta lletra.

è / é		ò / ó	
angl...s	gaireb...	aix...	perd...
caf...	sis...	cigr...	lliç...
p...tal	pr...ssec	arr...s	acr...bata

3.- Classifica les paraules de cada grup en la casella corresponent.

dijous - penjador - platja - pitjor - fetge - just - gespa - geni - mitges - rellotge - viatjar - gimnàstica - metge - jutge - menjador

SONEN COM "JARDÍ"		SONEN COM "RELLOTGE"	
S'ESCRIUEN AMB "J"	S'ESCRIUEN AMB "G"	S'ESCRIUEN AMB "TJ"	S'ESCRIUEN AMB "TG"
- dijous - penjador - just - jutge - menjador	- gespa - geni - gimnàstica	- platja - pitjor - viatjar	- fetge - metge - mitges - jutge - rellotge

xiular - xiuxiueig - panxa - raig - ruixat - petxina - safareig - peix - néixer - despatx - faig - calaix - xamfrà - baix - daltabaix - parxís - roig

SONEN COM "XOCOLATA"		SONEN COM "ESQUITX"	
S'ESCRIUEN AMB "X"	S'ESCRIUEN AMB "IX"	S'ESCRIUEN AMB "TX"	S'ESCRIUEN AMB "IG"
- xiular - parxís - xuxueig - panxa - xamfrà	- ruixat - baix - peix - néixer - calaix - daltabaix	- petxina - despatx	- xuxueig - raig - raig - safareig - faig

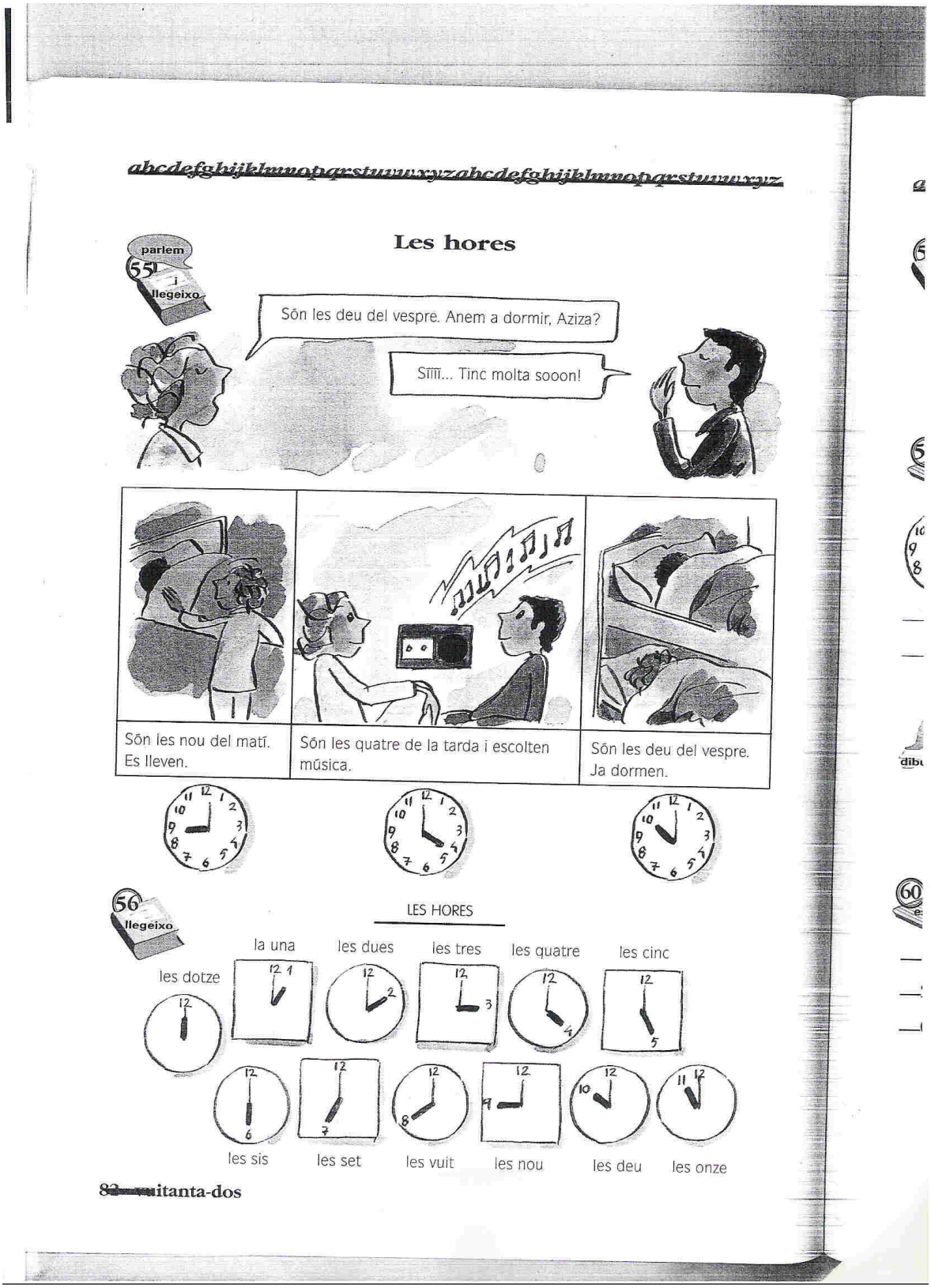
ANNEX 2

Què seré de gran?

L'altre dia el meu professor va dir que féssim una redacció sobre la professió dels nostres pares i llavors em va venir un pensament: "Què m'agradaria ser de gran?"

A mi de gran m'agradaria ser biòlog.
Perquè sempre faig experiments amb plantes.
Quan el biòlog descobreix una planta tota la gent la vol comprar.
A ca l'hort tinc patates, pastanagues, tomàquets, gerasnets, enciams i cebes. I li donen al meu veriguita, a la conilla i als conills. Tinc l'hort a la terrassa, al bosc i al jardí.

ANNEX 3



abcdefghijklmnopqrstuvwxyzabcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Les hores

parlem 55 llegeixo

Són les deu del vespre. Anem a dormir, Aziza?

Sííí... Tinc molta sooon!

Són les nou del matí. Es lleven.	Són les quatre de la tarda i escolten música.	Són les deu del vespre. Ja dormen.

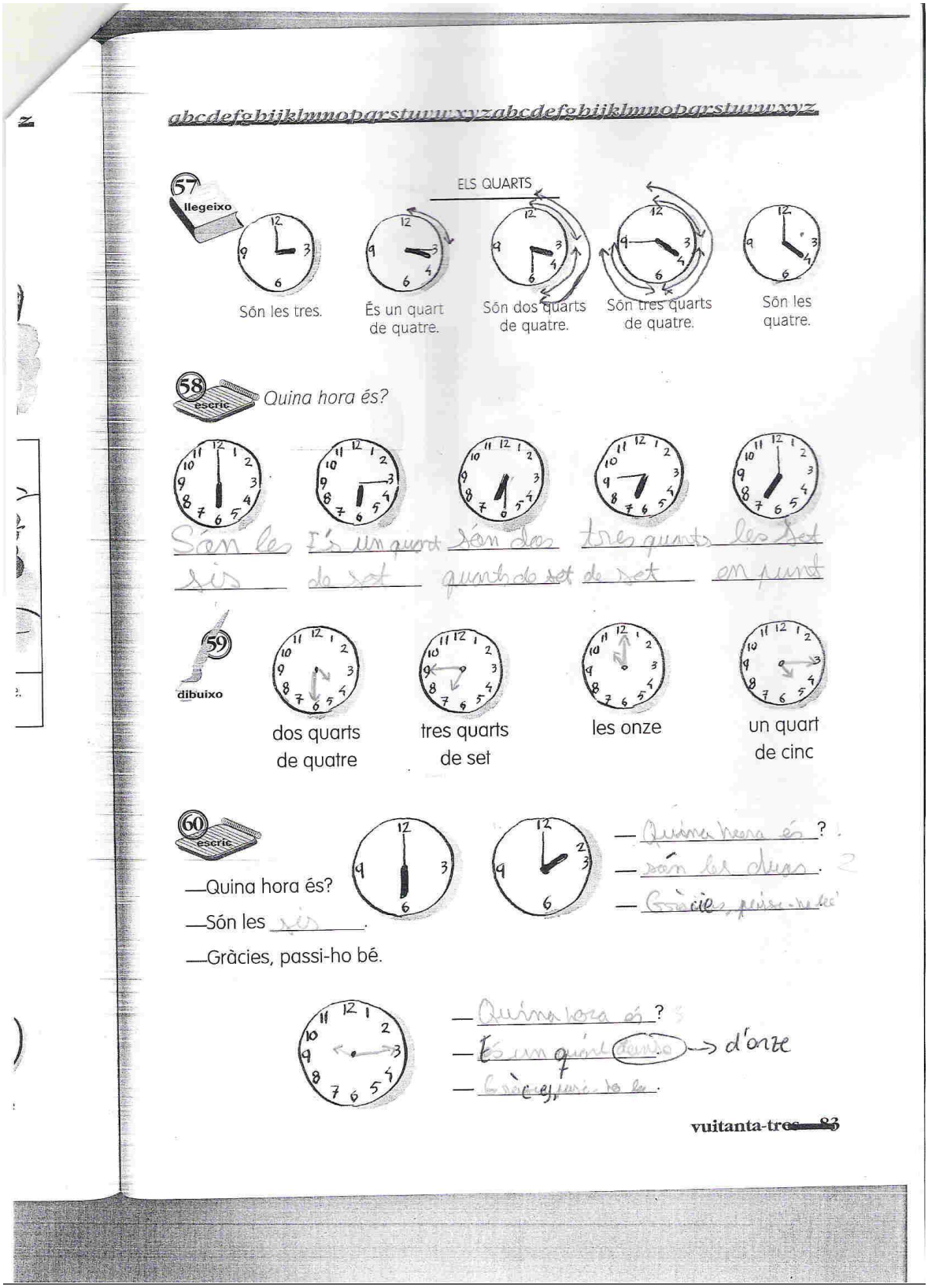
56 llegeixo

LES HORES

les dotze, la una, les dues, les tres, les quatre, les cinc

les sis, les set, les vuit, les nou, les deu, les onze

82 vuitanta-dos



abcdefghijklmnopqrstuvwxyzabcdefghijklmnopqrstuvwxyz

57 llegeixo

ELS QUARTS

Són les tres. | És un quart de quatre. | Són dos quarts de quatre. | Són tres quarts de quatre. | Són les quatre.

58 escric *Quina hora és?*

Són les sis | És un quart de set | Són dos quarts de set | tres quarts de set | les set en punt

59 dibuixo

dos quarts de quatre | tres quarts de set | les onze | un quart de cinc

60 escric

—Quina hora és?
—Són les sis.
—Gràcies, passi-ho bé.

—Quina hora és?
—Són les dues.
—Gràcies, passi-ho bé.

—Quina hora és?
—És un quart d'onze
—Gràcies, passi-ho bé.

vuitanta-tres 83

ANNEX 4

Quadern de llengua

LA PALETA DE COLORS

Vermell... groc... verd... o potser era blau, rosa i lila? El ratolí no aconseguia de recordar de quin color li havien dit que era el formatge. Solament li havien parlat que tenia el gust més meravellós que podia imaginar-se. Millor encara que el del pa sucat amb llet, o el de neules amb mel. Mai, però, no l'havia tastat. I va decidir d'anar-se'n a buscar-lo.

Sortint amb precaució del seu petit cau sota l'ombra protectora d'una antiga calaixera, va enfilar el camí cap a la cambra superior, on mai no havia gosat posar les potes. Anant amb molta cura (no fos cas que l'enxampessin), no pujava un graó sense abans haver-lo olorat a consciència.

Mercè Company. Cavall Fort nº 531

1.- Llegeix el text i completa amb una paraula:

- el gust més meravellós
- pa sucat amb llet
- neules amb mel
- Sortint amb precaució
- sota l'ombra protectora

una antiga calaixera
a la cambra superior
va enfilar el camí
del seu petit cau
olorat a consciència

2.- Segons el text, **contesta** les preguntes:

- De quin animal ens parla? un ratolí
- El ratolí, recorda de quin color és el formatge? No
- Quin gust creu que pot tenir el formatge? meravellós
- Com surt del cau? amb molta cura
- On es dirigeix? a la cambra superior
- Per què va amb molta cura? perquè no li pillin

3.- Escriu els **noms** que surten al text de:

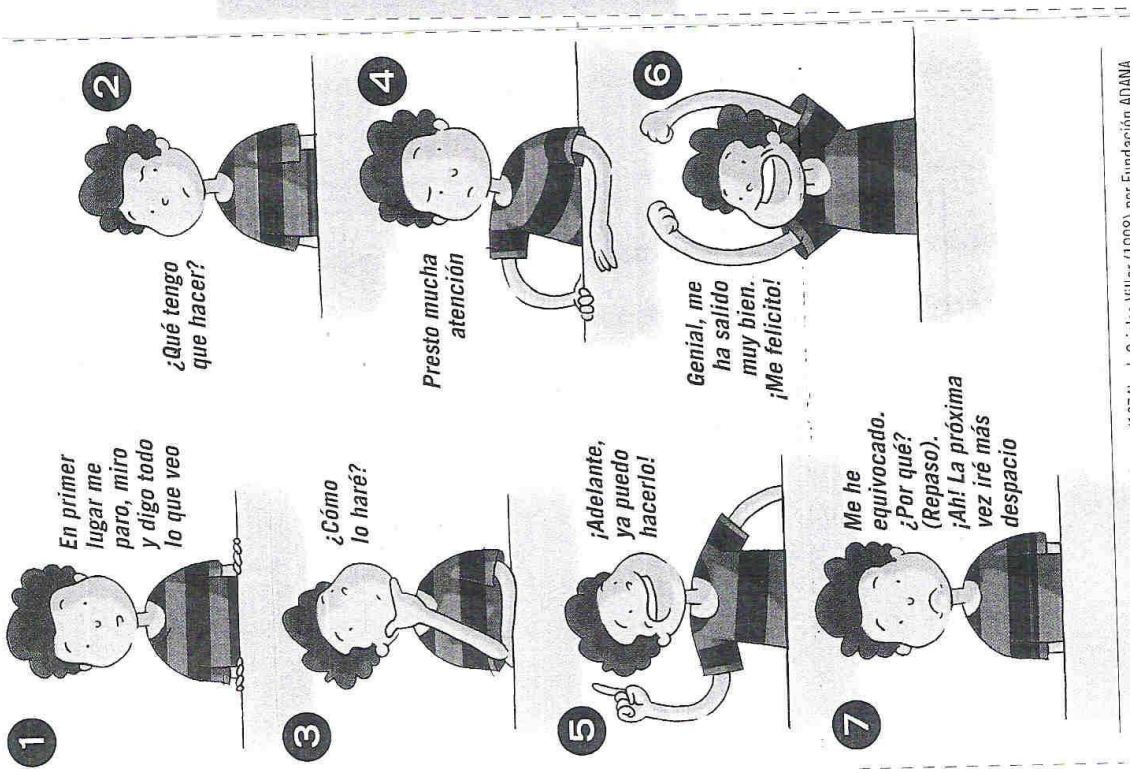
Colors: vermell, groc, verd, lila, blau, rosa, verd

Aliments: formatge, mel, llet, neules

1

ANNEX 5

STOP
1. PARO
2. MIRO
3. DECIDO
4. SIGO
5. REPASO
B. Mena, 2000. Fundación Adana


1
En primer lugar me paro, miro y digo todo lo que veo
2
¿Qué tengo que hacer?
3
¿Cómo lo haré?
4
Presto mucha atención
5
¡Adelante, ya puedo hacerlo!
6
Genial, me ha salido muy bien. ¡Me felicito!
7
Me he equivocado. ¿Por qué? (Repaso). ¡Ah! La próxima vez iré más despacio

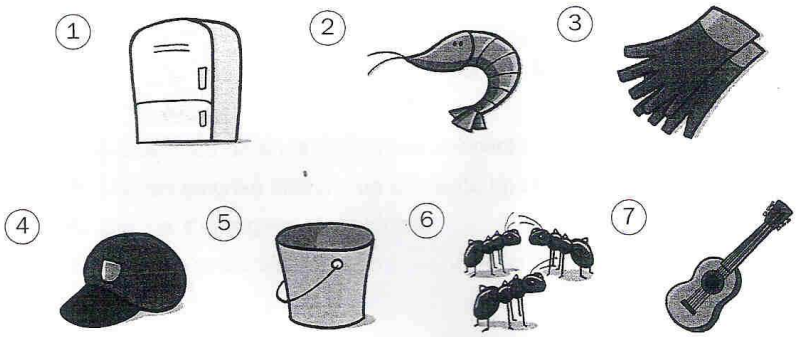
ANNEX 6

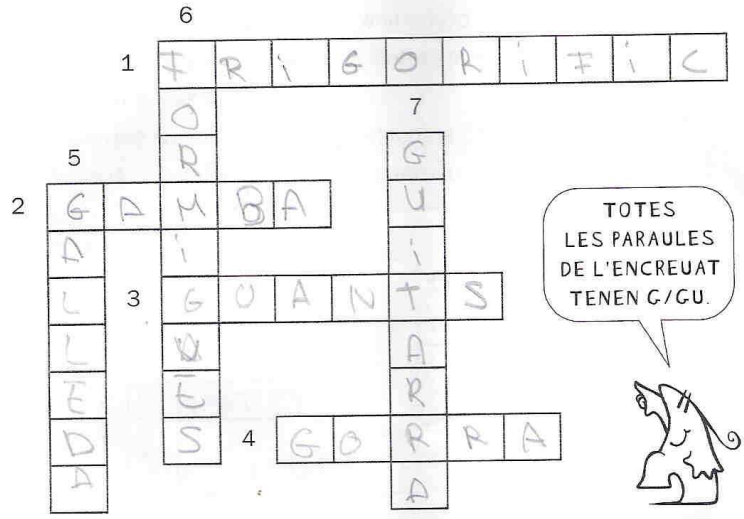
21

L'ús de *g/gu*.
L'ús de *qü/gü*.

Vocabulari:
atrafegat
formigues
frigorífic
galleda
gamba
gorra
gossera
guants
guarnir
Guillem
guitarra
iguana
regalar

1 Completa l'encreuat.





2 Completa el text amb *g/gu*.

En G illem treballa a la g ossera municipal. Un dia li varen portar una i g uana. Li va fer molta il·lusió i se la va quedar. Tot i que anava molt atrafe g at, la va g uarnir i la va re g alar a la seva xicota.

24

L'ús de *g/j* i *tg/tj*.

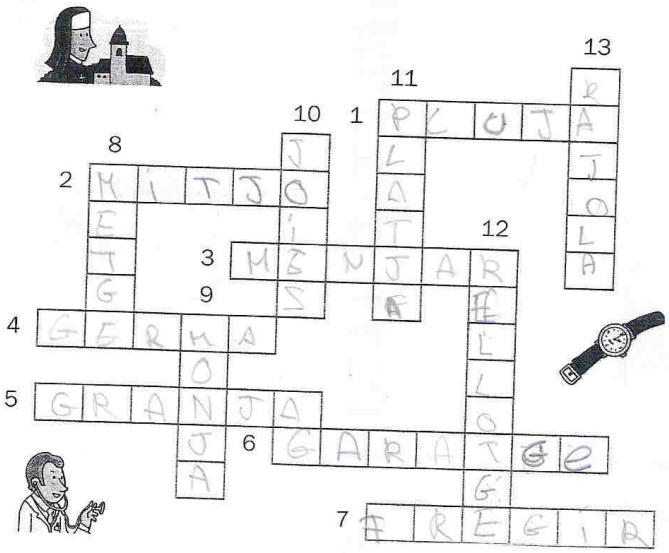
1 Resol l'encreuat.

HORITZONTALS

1. Aigua que cau del cel en forma de gotes.
2. Peça de roba que cobreix el peu i part de la cama.
3. Acció d'ingerir l'aliment.
4. Fill del meu pare i la meva mare respecte a mi.
5. Lloc on es crien animals de diferents tipus.
6. Lloc on s'aparquen els vehicles.
7. Acció de coure algun aliment posant-lo en una paella amb oli abundant.

VERTICALS

8. Persona que es dedica a exercir la medecina.
9. Dona que dedica la seva vida a la religió.
10. Anells, arracades, braçalets, collarets són...
11. Lloc on el mar banya la sorra.
12. Estri que serveix per mesurar el temps.
13. Peça de ceràmica que es posa a terra o a les parets.



ANNEX 7

28

Les consonants finals mudes.

1 Encercla les paraules que tenen una *-r* final muda.

2 Completa amb *-mb*, *-nt*, *-lt* o *-mp*.

to mb	animada nt	a mb	ana nt
lla mp	ega nt	vale nt	efa nt
vo lt	sa nt	ca mp	me nt
viole nt	xiula nt	sa lt	dole nt

3 Localitza a la sopa de lletres nou paraules amb la consonant final muda i escriu-les.

P	R	E	S	S	E	G	U	E	R	O	U
O	M	N	I	U	P	E	N	D	E	N	T
T	A	U	L	R	A	T	I	U	B	U	I
E	C	A	N	T	A	N	T	D	E	N	T
N	O	R	U	I	M	A	R	I	D	I	F
T	L	O	L	D	I	C	I	T	O	M	O
I	L	L	L	I	M	O	N	E	R	G	G
P	A	P	E	R	O	M	A	L	I	L	A
O	R	T	R	A	M	U	N	I	C	I	T

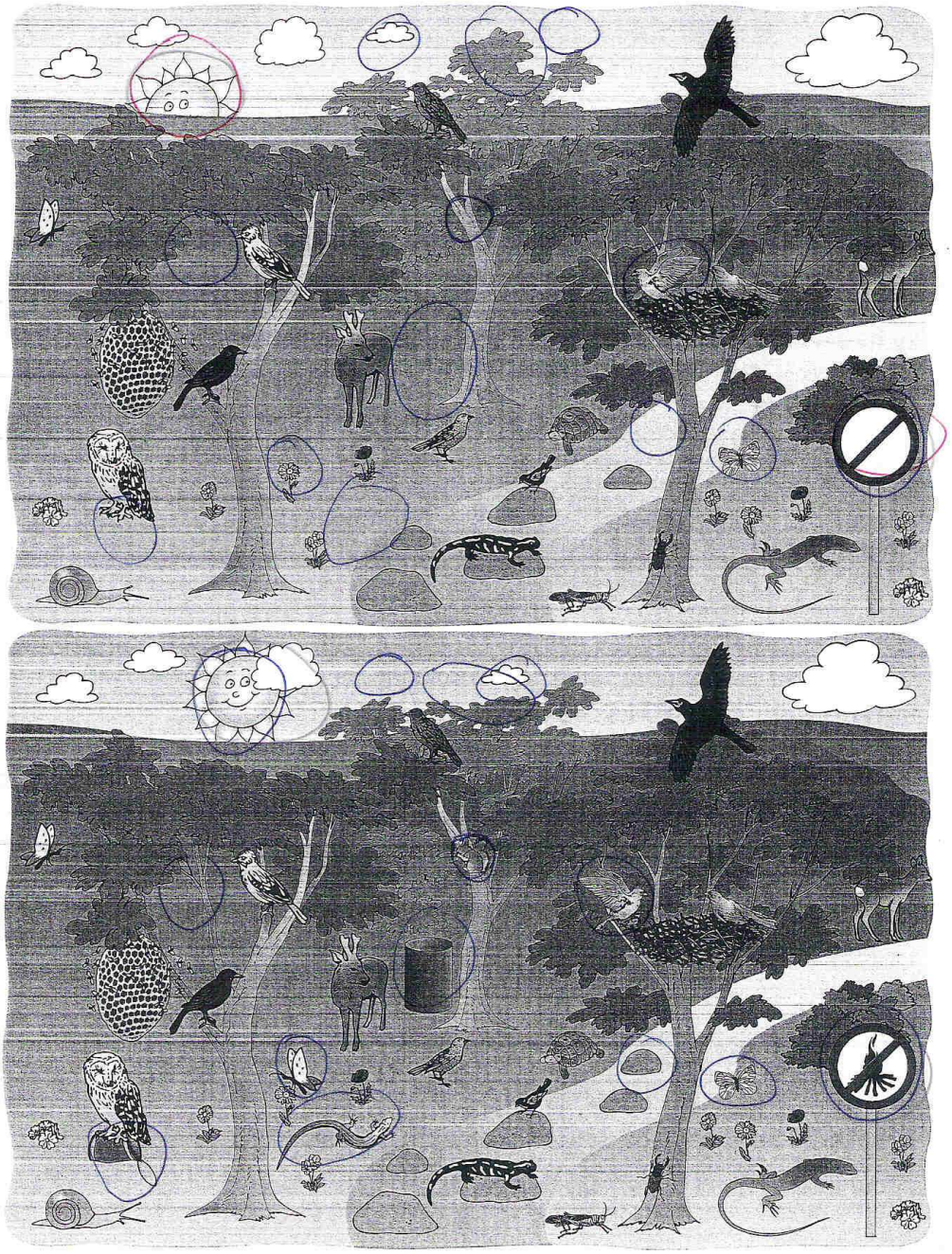
Pressegueir Cantant Pent
Llimoner Paper cullar
Pendent Peleador pin

43

ANNEX 8

ETAPA
Conocimiento del Medio 1

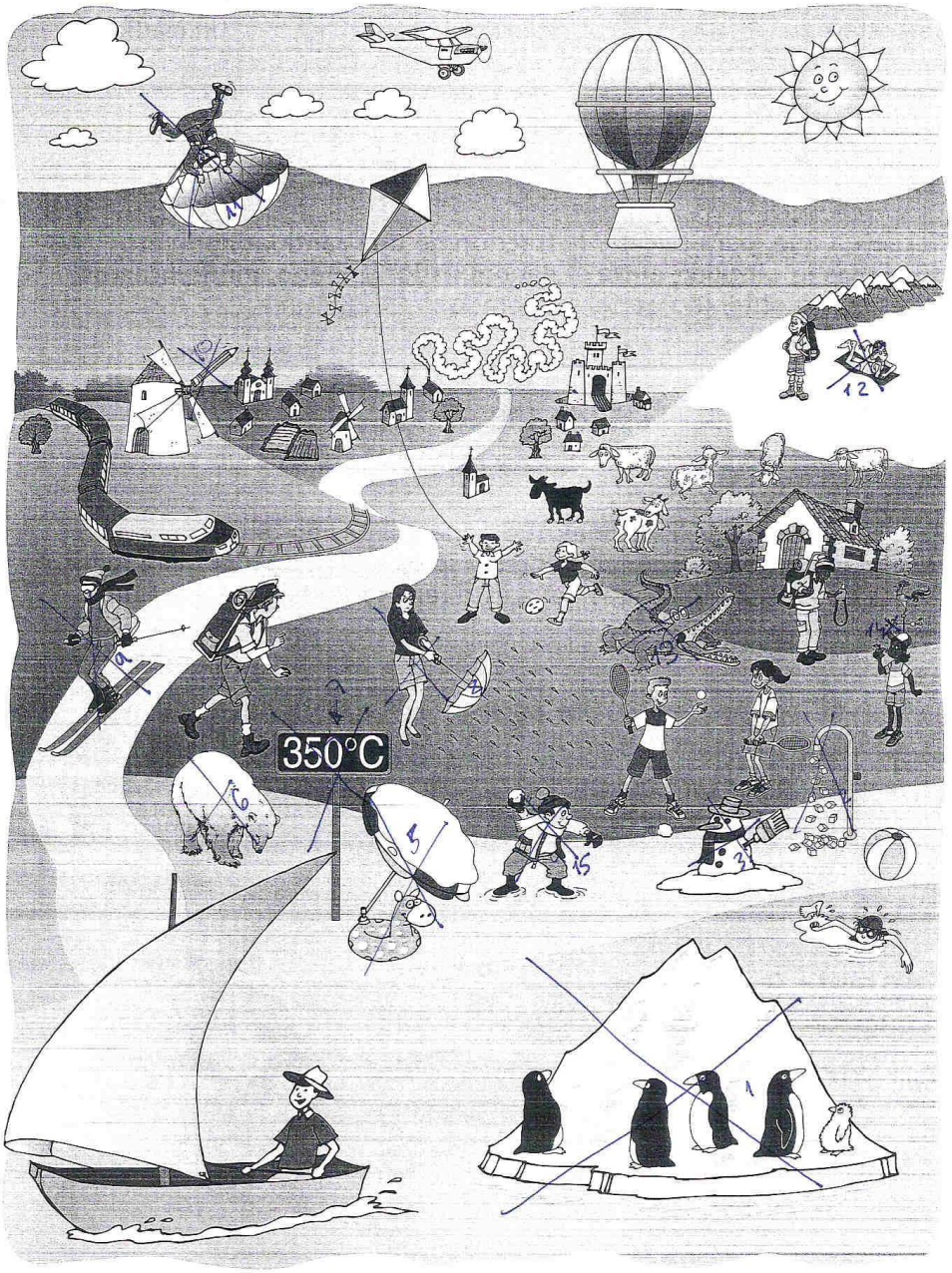
15 Observa estos ecosistemas y marca en el de debajo con una cruz las 15 diferencias que hay entre ellos.



9

ETAPA
6 Conocimiento del Medio

19 En este paisaje encontrarás 15 cosas equivocadas. Táchalas.



ANNEX 9

Repasa 4º

Matemáticas ETAPA 5

8 Haz estas divisiones y comprueba cada resultado con la prueba de la división.

Dividendo – 3795 | 12 – Divisor
19 | 316 – Cociente
75
3 – Resto

Dividendo = Divisor X Cociente + Resto
3795 = 12 × 316 + 3
3795 = 3792 + 3

7692 | 12
049 | 641
012
00

Dividendo = Divisor × Cociente + Resto
7692 = 12 × 641 + 0
641 × 12 = 7692

9487 | 32
308 | 296
207
15

Dividendo = Divisor × Cociente + Resto
9487 = 32 × 296 + 15
296 × 32 = 9472
9472 + 15 = 9487

9 Completa. Ten en cuenta que el resultado de todas las operaciones debe ser 100.

El doble de 50 es
La cuarta parte de 400 es
215 – 115 es
La mitad de 200 es
100
Un tercio de 300 es
84 + 16 es
10 × 10 es
La quinta parte de 500 es

41

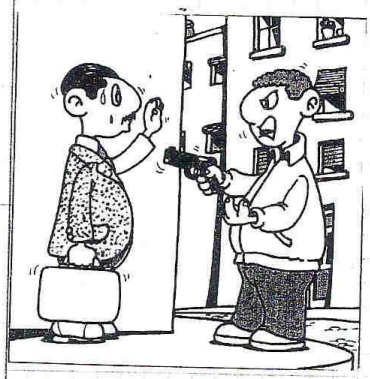
ANNEX 10

- no és la lletra
- que falta

30/05/2011

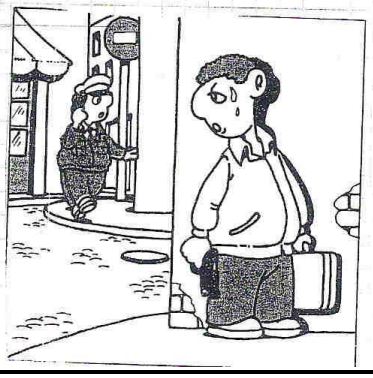
Creació d'un text narratiu a partir de vinyetes.
- seqüenciació
- organització de la informació

• El lladre i la Maleta

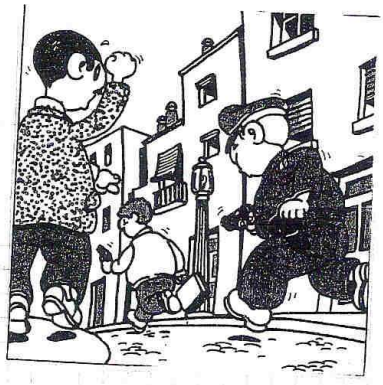


• Un lladre va atracar un noi
• el va amenaçar amb una
• pistola.

• El lladre realitza la maleta
• perquè pensava que hi havia
• diners però la policia el va veure.

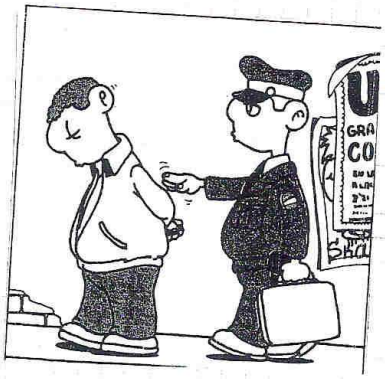


• La policia estava vigilant
• el lladre però no el trobava
• perquè se l'havia amagat.



• Al final el policia va
• recure el llade i va cann
• a perseguirlo

• El llade no tenia escapat
• va deixar la pistola i la
• maleta al terra.



• El policia li va pasar
• les *esposes i el va portar a
↳ manilles (català)
• presó. I el policia va
• retornar la maleta al seu
• amo.

¡Molt rebé!

BIBLIOGRAFIA

- Cooper, J.D. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.

- Del Rio, M.J. i Teberosky, A. (coord.). (2003). Psicopedagogia de la llengua oral i de la llengua escrita. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Díaz, M.I. (2009). Estudio sobre la recuperación de la dislexia. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalles/master_en_logopedia/3_un_estudio_sobre_la_recuperacion_de_la_dislexia

- Feliu, M.M. (2009). Dificultades específicas en el aprendizaje del reconocimiento de palabras o dislexia evolutiva desde la teoría de la doble vía. Recuperat el 5 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalles/master_en_intervencion_en_dificultades_del_aprendizaje/18_dificultades_especificas_en_el_aprendizaje_del_reconocimiento_de_palabras_o_dislexia_evolutiva_desde_la_teoria_de_la_doble_via

- García, J.A. i cools. (2004). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos y instruccionales. Barcelona: Paidós.

- García, S. (2010). Lenguaje escrito. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalles/master_en_audicion_y_lenguaje/21_lenguaje_escrito

- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. Recuperat el 19 de febrer de 2011, a http://www.bga.org/~gayan/anupsi4.pdf

- Green, C. i Chee Kit. (2005). El niño muy movido o despistado. Entender el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Barcelona: Medici.

- Hernández-Muela, S. et al. (2003). *Niños adoptados: factores de riesgo y problemática neuropsicológica,* Revista de Neurología, núm. 36, supl. 1, pàg. 108-117. Recuperat el 6 de març de 2011, a http://www.neurologia.com/pdf/Web/36S1/os10108.pdf

- Mena, B. et al. (2007). El alumno con TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Barcelona: Mayo.

- Monereo, C. i Solé, I. (coords.). (2007). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.

- Muñoz, F. (2009). El TDA/H y la dislexia. Implicaciones en su reeducación psicopedagógica. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.isep.es/ver_detalles/master_en_intervencion_en_dificultades_del_aprendizaje/16_el_tda-h_y_la_dislexia

- Orjales, I. (1998). Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. Madrid: CEPE - Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Palou, J. i Bosch, C. (coords.). (2005). La llengua oral a l'escola. 10 Experiències Didàctiques. Barcelona: GRAÓ.

- Planas, N. (2001). Obstacles en l'aprenentatge matemàtic: La diversitat d'interpretacions de la norma. Recuperat el 12 de març de 2011, a http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1116101-145701/npr1de4.pdf

- Puig, C. i Balés, C. (2003). Estrategias para entender y ayudar a niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H). Barcelona: CEAC.

- Sánchez, E. (coord.) (2000). Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.