

PRÀCTICUM I
Centre Psicopedagògic Anglès.
març – juny 2012

M. Mercè Grabulosa Prat
Tutora Pràctiques: Maria Josep Extremera
Tutora Pràctiques UOC: Ariadna Lleonart

Índex:

1. Introducció.....	3
2. Objectius.....	5
3. Part teòrica	6
3.1. De què parlem quan parlem de dificultats d'aprenentatge.....	6
3.2. A què ens referim quan parlem de processos d'atribució causal.....	8
3.3. Què entenem per motivació?.....	9
3.4. De què parlem quan parlem d'autoconcepte.....	13
3.5. De què parlem quan parlem d'autoestima.....	16
3.6. Factors familiars que influeixen en les dificultats d'aprenentatge.....	17
4. Part Pràctica.....	22
4.1. Cas 1: N	23
4.2. Cas 2: M	32
4.3. Cas 3: K	41
4.4. Cas 4: A	47
5. Conclusions i prospectiva	53
6. Bibliografia i webgrafia.....	58

1. INTRODUCCIÓ:

Durant la meua estada de pràctiques a la unitat de psicologia educativa del Centre Psicopedagògic Anglès, tindrè l'oportunitat de fer el seguiment de diferents alumnes que comparteixen un denominador comú: les dificultats d'aprenentatge. Tots ells van arribar al centre sota la mateixa demanda, això sí, formulada en diversos enuncis: "el meu fill té dificultats per seguir correctament el curs"; "el nostre fill suspèn moltes assignatures", "la nostra filla no se'n surt amb l'escola" o fins i tot "la mestra ens ha dit que la nostra filla té algun problema i per això no té bons resultats amb les assignatures".

Així, veiem que les dificultats d'aprenentatge és una de les consultes més freqüents en la unitat de psicologia escolar.

La pregunta que seguidament ens ve al cap és: a què es deuen aquestes dificultats? per què l'alumne no és capaç d'aprendre o de tenir èxit en les diferents assignatures? quins factors hi influeixen en aquest quadre que es presenta sota l'etiqueta de dificultats d'aprenentatge?

Podem entendre fàcilment, que hi ha una multitud de factors que hi influeixen, els quals haurem de valorar per tal de tenir una bona comprensió de cada cas i intervenir-hi de la forma més adequada possible per millorar la situació de l'alumne.

Així, doncs, després d'una entrevista inicial d'anamnesi amb els pares, comença un procés d'avaluació per tal de poder determinar les causes més probables on resideixen les dificultats de l'alumne. Un cop finalitzat aquest procés, s'inicia el treball específic sobre l'alumne amb l'objectiu de superar les possibles dificultats detectades. Al llarg de la intervenció es van fer entrevistes de seguiment amb els tutors i amb els pares per tal d'anar veient l'evolució i anar reformulant el treball en funció de les circumstàncies del moment.

Si ens centrem un moment en els factors que determinen les dificultats d'aprenentatge podem destacar-ne els següents:

- nivell/estil cognitiu
- personalitat
- autoconcepte
- autoestima
- atribucions causals als èxits i als fracassos
- metes i expectatives d'aprenentatge / escassa motivació
- estils i models educatius emprats.
- ambient/suport i dinàmiques familiars
- nivell socio-econòmic
- retards maduratiu
- trastorns del desenvolupament (dèficits auditius, dèficits visuals, retards mentals, paràlisis cerebrals, trastorns generalitzats del desenvolupament, dèficits d'atenció...)
- problemes de llenguatge
- problemes en el llenguatge escrit (dislèxies...)
- problemes afectius i de conducta
- ...

De tots aquests factors m'agradaria centrar-me en aquells més centrats en l'alumne, així doncs, m'agradaria poder observar com influeixen aquests factors interns en el rendiment acadèmic dels alumnes, i com aquests es poden modificar per millorar-ne així el seu rendiment.

El meu interès per centrar-me en aquests factors interns i no en les dinàmiques d'ensenyament i aprenentatge rau bàsicament, en la possibilitat d'intervenció que tenim sobre aquests. Considero que intervenir amb la metodologia didàctica dels professors molt sovint és difícil, a més és una tasca que actualment correspon al professional de l'EAP o els psicopedagogs que treballen en el centre educatiu.

Nosaltres, com a centre privat que atenem els alumnes i les seves famílies, tenim més oportunitats de treballar aquests aspectes més individuals que no en les dinàmiques més internes de l'aula.

Per concretar en quins factors incidiré, em centro en el següent fragment de l'article de González-Pineda, 2000 que em servirà de base pel meu treball:

"Un niño o adolescente con dificultades de aprendizaje tiende a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Tales actitudes, a su vez, reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de si mismos. Al cabo de un cierto tiempo, este ciclo de interacciones reciprocas termina por generar en el niño una fuerte sensación de desamparo aprendido." (González-Pineda, 2000).

Així, quin estil atribucional adopten els alumnes, quines expectatives d'èxit tenen, quin persistència ofereixen davant el treball escolar, quin nivell d'autoestima i quin autoconcepte acadèmic tenen. A part, també considero bastant clau el paper familiar. Quin tipus de suport li donen? com es poden millorar les relacions familiars per incentivar a l'aprenentatge?

2. Objectius

Objectiu general:

- Comprovar l'existència d'aquests factors interns en els alumnes atesos que els limiten en l'aprenentatge.
- Avaluar quins suports familiars tenen actualment els alumnes.
- Dissenyar plans de treball per millorar les condicions dels alumnes i puguin obtenir millors resultats.

Objectius específics:

- Observar diferents sessions de treball (individuals amb l'alumne, amb els pares i amb els tutors)
- Participar en l'avaluació en els alumnes del seu nivell d'autoconcepte.
- Participar en l'avaluació en els alumnes del seu nivell d'autoestima.
- Participar en l'avaluació del seu nivell de persistència en les tasques escolars.
- Participar en l'avaluació de les seves expectatives d'èxit/motivació.
- Participar en l'avaluació de quines dinàmiques familiars hi ha en el si de la família i valorar si afavoreixen o pel contrari perjudiquen l'aprenentatge.
- Programar activitats i participar en les sessions dels alumnes i familiars.

3. Part teòrica

3.1. De què parlem quan parlem de dificultats d'aprenentatge (DA)?

El que primer ens ve al cap, quan parlem d'aquest concepte DA, és les dificultats que mostren els nens i les nenes per seguir correctament els aprenentatges escolars. Així, podríem dir que els nens que tenen un rendiment acadèmic baix, entenen que no superen amb èxit les assignatures, són alumnes amb DA.

D'aquesta manera, els resultats acadèmics, són un dels indicadors més objectius i evidents del rendiment acadèmic de cada alumne.

De fet, quan una família consulta per una dificultat d'aprenentatge solen manifestar els següents discursos:

- el meu fill o filla treu males notes.
- el meu fill o filla ha de repetir el curs.
- el meu fill o filla no segueix bé a l'escola.
- el meu fill o filla no aprèn.
- el meu fill o filla no se'n surt amb els aprenentatges escolars.
- el meu fill o filla no llegeix bé.
- ...

Totes aquestes demandes expressen un baix rendiment acadèmic. Què fa doncs, que els alumnes no puguin seguir amb normalitat els aprenentatges que se'ls ofereix a l'escola?

Aquesta resposta és la clau de qualsevol avaluació. Cal determinar on radiquen les causes del perquè el nen o nena no aprèn tal i com s'espera d'ell.

Així, una avaluació al respecte haurà de determinar on situem les dificultats de l'alumne i alhora emmarquem l' intervenció que s'haurà de portar a terme.

Una de les definicions sobre el terme DA més consensuades és la realitzada pel National Joint Committee on learning disabilities:

“A learning disability is a neurological disorder. In simple terms, a learning disability results from a difference in the way a person's brain is "wired." Children with learning disabilities are as smart or smarter than their peers. But they may have difficulty reading, writing, spelling, reasoning, recalling and/or organizing information if left to figure things out by themselves or if taught in conventional ways.

A learning disability can't be cured or fixed; it is a lifelong issue. With the right support and intervention, however, children with learning disabilities can succeed in school and go on to successful, often distinguished careers later in life.

Parents can help children with learning disabilities achieve such success by encouraging their strengths, knowing their weaknesses, understanding the educational system, working with professionals and learning about strategies for dealing with specific difficulties.”

D'aquesta definició se'n desprèn les següents característiques:

- les dificultats d'aprenentatge són un problema de caràcter neurològic. Per tant és un problema intern del nen/a. Aquesta definició no tindria en compte el pes dels mètodes d'ensenyament emprats, ni les variables relacionals que hi intervenen.
- situa les dificultats en problemes per: llegir, escriure, lletrejar, el raonament, organitzar i extreure idees de la informació...

- obre les portes a una compensació, és a dir, amb el tractament adequat els alumnes amb DA, poden acabar amb èxit l'escolarització.
- dóna un paper important als pares, els quals són els que poden encoratjar i reforçar el seu fill amb l'ajuda pertinent.

On però es situen les dificultats, dèiem és la base de qualsevol avaluació. Situar el nucli de les dificultats acadèmiques a una possible causa.

Marchesi, Coll i Palacios, (2001), categoritzen les dificultats en les següents categories:

- retards maduratius.
- problemes de llenguatge
- problemes en el llenguatge escrit (dislèxies)
- problemes afectius i de conducta
- problemes en la motivació.
- problemes que generen necessitats educatives especials:
 - o deficiències visuals.
 - o deficiències auditives
 - o retards mentals
 - o paràlisis cerebrals i altres alteracions motrius.
 - o trastorns generalitzats del desenvolupament (autisme, TGD...)

Nota: les dificultats a nivell d'atenció (dèficits d'atenció amb o sense hiperactivitat) estarien inclosos dins la categoria de retards maduratius.

Una bona avaluació ha de poder determinar quina pot ser la causa del mal rendiment de l'alumne. D'aquesta manera es justifica que en l'entrada d'un alumne amb dificultats d'aprenentatge es faci una bona exploració inicial per poder determinar la gènesi de les seves dificultats.

El procés d'avaluació, dins el Centre Psicopedagògic Anglès, sol seguir el següent procés:

- entrevista inicial amb la família on es realitza un anamnesi del cas.
 - o avaluació de la història escolar de l'alumne.
 - o quines dinàmiques familiars hi ha entorn l'aprenentatge.
 - o quines creences i expectatives hi ha sobre l'alumne.
- revisió dels informes emesos pels tutors (avaluem quin rendiment acadèmic està tinguent)
- entrevista amb el tutor actual de l'alumne i sovint també amb l'eap i la mestra d'educació especial (dependrà de qui faci la derivació i de quina escola vagi).
- avaluació directa de l'alumne:
 - o passació de tests cognitius (DN-CAS de Das i Naglieri, la traducció catalana) els resultats i els rendiments obtinguts en el test ens pot portar a la necessitat d'avaluar més exhaustivament amb test més específics:
 - l'atenció (test de caras de Thornstone).
 - la memòria de treball (subescala dels Wisk-IV).
 - ...
 - o avaluació de l'autoconcepte i l'autoestima.
 - o si cal, avaluació del nivell d'ansietat
 - o si cal, avaluació del nivell de llenguatge (oral i escrit)
 - o altres avaluacions depenen del cas...

Un cop finalitzat aquest procés es determinen diferents hipòtesis del perquè l'alumne mostra dificultats de rendiment. Aquestes hipòtesis són posades damunt la taula amb els pares i posteriorment amb el tutor, eap i mestra educació especial. I al mateix temps, es determinarà un pla de treball a seguir.

Després del parèntesis de l'avaluació, agafem aquest fragment descrit per González-Pineda, al 2000:

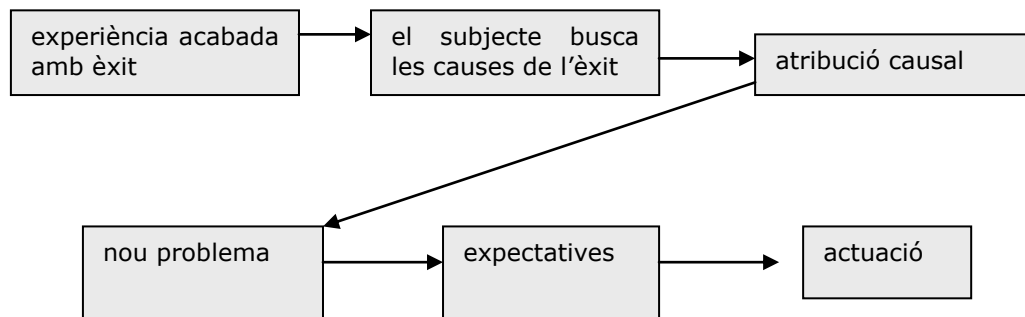
"Un niño o adolescente con dificultades de aprendizaje tiende a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Tales actitudes, a su vez, reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de si mismos. Al cabo de un cierto tiempo, este ciclo de interacciones reciprocas termina por generar en el niño una fuerte sensación de desamparo aprendido." (González-Pineda, 2000).

Aquest fragment ens descriu com alumenes amb DA, tenen la tendència a adjudicar-se un estil atribucional que no els afavoreix, tenen poques expectatives d'èxit, tenen un rendiment de treball baix, desenvolupen una baixa autoestima i conseqüentment redueixen la seva motivació cap al treball acadèmic que els genera alhora sentiments negatius fins arribar a la desafecció apresada. Tot aquest procés desenvolupa un baix rendiment acadèmic i conseqüentment unes dificultats evidents a l'hora de progressar escolarment.

3.2. Què ens referim quan parlem de processos d'atribució causal?

Quan parlem de quin tipus d'atribució causal ofereix l'alumne, és dir com s'explica el mateix alumne els seus èxits acadèmics i els seus fracassos. Depèn de quina atribució realitzi en dependran les expectatives que generi davant una nova tasca i conseqüentment quina actuació realitzarà en aquesta.

És important mencionar aquí la teoria de la motivació de Weiner realitzada als anys 80. Segons aquesta teoria la seqüència s'inicia de la següent manera:



font: diagrama realitzat per Ugartetxea, 2001.

D'aquesta manera l'atribució causal que atorgui l'alumne sobre el perquè del seu resultat condicionarà les expectatives futures davant de tasques similars i conseqüentment també l'actuació i el resultat.

Quines atribucions podem fer?

Podem veure les diferents variables que determinen les atribucions personals:

- a causes internes (capacitat i esforç personal) o externes (facilitat o dificultat de la tasca, o la sort).
- variables o invariables: les variables són susceptibles de modificar-se mentre que si l'alumne atribueix a una causa invariable no dóna opció al canvi.
- controlables/no controlables: l'alumne pot incidir-hi o no. amb la sort no s'hi pot incidir, mentre que amb l'esforç sí.

Així, si un alumne "atribueix l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge a causes internes, variables i controlables, com l'esforç personal, ..., mostra una confiança raonable en les pròpies possibilitats de portar a terme amb èxit les conductes necessàries per a l'obtenció d'aquests nivells d'execució.

Per contra, resulten especialment desfavorables per a l'aprenentatge patrons atribucionals on els èxits s'expliquen per causes externes, percebudes com a variables i no controlables – per exemple, la sort – i els fracassos, per causes internes, percebudes com estables i no controlables – per exemple, la manca d'habilitat sobre un domini o un contingut particular, entesa com quelcom fix i no modificable -, o en els quals la persona mostra expectatives excessivament baixes o desajustades respecte a les pròpies possibilitats." (Miras, 2004)

Cada atribució va lligada a un sentiment específic i concret. El lloc de causalitat (intern/extern) es relacionen amb els sentiments d'orgull i autoestima. L'estabilitat de la causa es relaciona amb el canvi o el manteniment de les expectatives futures amb sentiments d'esperança o pel contrari de desesperança. I la controlabilitat es relaciona amb sentiments de culpabilitat, vergonya (cap a un mateix) o ira o compassió (cap als demés).

Així, "les característiques de les atribucions causals i les conseqüències psicològiques experimentades (expectatives i emocions) influeixen en l'estat motivacional de la persona i per tant determinen la conducta futura d'èxit." (Massanero, M.A., Vázquez, A. 1995).

Serà en aquests casos interessant quin tipus de sentiment envaeix el nen davant els seus fracassos i èxits, ja que ens determinarà quin tipus d'atribució està realitzant i quines expectatives seran més probables que apareguin en un futur. Sobretot si parlem de nens i nenes que experimenten fracassos.

Caldrà doncs a estar alerta quina atribució en fan, i en la mesura del possible intervenir per canviar aquestes atribucions i així obtenir expectatives més positives i augmentar el grau de motivació.

Com avaluem els processos atribucionals?

Un test que avalua aquesta dimensió és el Sydney Attribution Scale SAS, elaborat per Relich al 1993. De totes maneres no disposem del test, el qual també es troba traduït al castellà. Per avaluar doncs, aquesta dimensió no farem ús de cap test estandaritzat (que és el que seria més convenient, per poder ser rigorosos) sinó d'una sèrie de preguntes (similars a la del test) que hem elaborat de manera pròpia. D'aquesta manera, la informació que se'ns despendrà d'aquestes preguntes no la podem utilitzar de manera conclouent, sinó que serà una petita orientació de com aquests alumnes atribueixen els seus èxits i fracassos. I per tant caldrà tenir molta cura amb aquest tipus d'informació.

3.3. Què entenem per motivació?

" Un estat intern o condició, descrita com una necessitat, com a desig o voluntat que serveix per activar el comportament i donar-li sentit." (Kleinginna i Kleinginna, 1981 citat en Andreu, 2011).

Si ens centrem en l'entorn escolar, haurem de pensar que les actituds, les percepcions, les expectatives i les representacions que tingui l'alumne sobre si

mateix, però també sobre la tasca a realitzar i les fites que pretén aconseguir esdevenen factors que dirigeixen clarament la seva conducta.

Inicialment, els nens tenen una motivació inherent per l'aprenentatge, pel saber. Per tant és fàcil veure els primers anys d'escolaritat nens i nenes molt motivats cap a l'aprenentatge. Però algun d'ells aquesta motivació anirà decaient fins a trobar-se en estats de desmotivació, malestar i avorriment. Ens hem de despendre de la idea que un nen no vulgui aprendre, que sigui una opció natural en ell, sinó que hem de valorar perquè ha escollit aquesta opció.

A part de les situacions personals específiques (problemes familiars, problemes emocionals, medi social desfavorit...) podem trobar altres variables que ens poden portar a una desmotivació per part de l'alumne:

- incomprensió de la tasca a realitzar: requisit bàsic per què s'activi la motivació. Si l'alumne no comprèn el que ha de realitzar difícilment estarà amb ànims de provar de resoldre la tasca. Això pot venir donat perquè la tasca que es demana està per sobre les possibilitats de l'alumne, o perquè no acaba d'entendre la demanda del professor, no observa cap mena d'utilitat de l'exercici (no coneix els objectius d'aquesta) o el propi nivell d'obligatorietat de la tasca en sí. I altres factors extrínsecs com són l'autoritat del professor, l'avaluació que es farà d'ell o les possibles reaccions familiars no tenen prou força com per fer-lo enfrontar a la tasca demanada.

El mestre ha d'estar segur de que l'entenen.

Quan el mestre elabora explicacions a classe, cal que estigui a la guait de com els seus alumnes interpreten aquestes explicacions. El mestre no pot esperar que siguin els alumnes que li manifestin que no estan entenen les explicacions o els exercicis que se'ls proposa (molt sovint els alumnes es pensen que ho entenen però llavors es demostra el contrari un cop intenten passar a l'acció). El mestre ha de saber fer ús de la informació no verbal que desprenen els seus alumnes per tal de detectar les incomprensions.

Al mateix temps, evitar les explicacions que només facin ús del llenguatge verbal (les típiques classes magistrals). El mestre s'ha de dotar d'altres tipus d'estímul (sobretot visuals) per acompanyar les seves explicacions.

- Absència d'interès: molts continguts escolars escapen obertament dels interessos dels alumnes. Aquesta manca d'interès predisposa als alumnes a no voler enfrontar-se a tasques que inicialment poden considerar que esdevenen costoses i que no els reportarà prou beneficis la seva resolució.

El mestre motivador.

En aquest nivell entra en joc, també, el paper dels mestres. És primordial intentar despertar l'interès dels alumnes sobre els aprenentatges que se'ls oferiran. Per tant davant cada tasca a realitzar és important oferir-los explicacions clares, amenes, divertides i també explicar, sempre que es pugui, el perquè de les activitats i sobretot animar-los a voler conèixer, remoure'ls l'interès i arribar a personalitzar en cada alumne les ganes de treballar el tema en concret.

Els pares motivadors.

El mestre, però també els pares, poden ser grans motivadors cap a l'aprenentatge. Tot dependrà de l'actitud que manifestin respecte aquests davant els seus fills.

Pel que fa els pares, interessar-se per les tasques escolars, pels aprenentatges que realitzen els seus fills, parlar dels temes a casa... sobretot manifestant interès pel que el nen/a expliquen... poden ser grans armes de motivació.

Parlem en aquest cas, d'implicació dels pares en els aprenentatges dels seus fills.

- Falta d'autonomia: aquest factor vol descriure la sensació de que molts alumnes, sobretot adolescents, tenen la percepció que els seus interessos no compten per res. De fet la relació d'aprenentatges a realitzar és una llista tancada d'ítems, molt ben estructurada que no permet gaires variacions. Aquesta rigidesa dels sistema molt sovint debilita l'interès personal de cada alumne.

En educació infantil és més fàcil veure com són els propis alumnes qui decideixen els temes a treballar. A primària és més difícil, per la rigidesa del currículum, però de totes maneres hi ha formes de treballar aquesta autonomia. Treballs per projectes (decidits pels propis alumnes i no pels que convé als mestres), projectes interdisciplinaris (els quals solen divertir molt als alumnes i són grans fonts d'aprenentatge), escollir els tipus d'activitat a realitzar en temes oferts (àrees de medi són més fàcils d'aplicar diferents tipus d'activitats metodològiques.)...

Els alumnes s'han de sentir que formen part del seu propi aprenentatge.

- Sentiment d'incompetència: és potser el factor més generalitzat entre els alumnes desmotivats. Hi ha la pròpia percepció d'incompetència, d'incapacitat de resoldre amb èxit les tasques proposades. Aquesta percepció d'esforç inútil (perquè ja sap quin serà el resultat, negatiu), sensació de fracàs personal, de desvalorització i a sobre no hi haurà un reconeixement positiu al seu esforç sinó tot el contrari hi haurà missatges desmoralitzadors per part dels mestres i sovint també per part dels familiars.

Aquest últim punt ens porta a formular-nos la següent pregunta:
Com reaccionem davant un alumne que no resol amb èxit una tasca?

Podríem dividir les reaccions en positives o negatives amb més probabilitat d'aparició aquestes últimes.

Les reaccions positives es centrarien en el reconeixement de l'esforç que hi ha destinat l'alumne en l'intent de resolució, encara que hagi estat fallit.

Les negatives apel·larien a la falta d'esforç, el no mantenir prou constant l'atenció sostinguda que la tasca requeria, el baix interès que hi ha posat per realitzar-la... missatges clarament negatius que únicament van dirigits, el fracàs, a culpabilitzar a l'alumne (apel·lem únicament a factors interns a ell) i no es tenen en compte altres possibles factors que hi puguin haver intervingut (el mestre no s'ha explicat bé, els companys han molestat, no era la millor hora del dia per mantenir l'atenció, l'activitat no era prou motivadora...).

Així, els missatges negatius, que apel·len únicament a variables internes de l'alumne són respostes que fomenten plenament el sentiment d'incapacitat de l'alumne.

En aquest sentit cal tenir molt en compte quines reaccions es donen davant dels resultats negatius dels alumnes ja que aquests poden arribar a condicionar els seus malestars.

Per tant, si resumint podem veure que la motivació no només depèn de factors personals dels alumnes sinó que hi ha moltes variables externes que també la condicionen com poden ser els missatges que reben els alumnes dels mestres i els companys, l'organització de l'activitat d'aprenentatge, les formes d'avaluació que s'utilitzen, els comportaments i valors que transmet el professor, i també els pares, en els alumnes...

Un alumne motivat per la tasca és un alumne que es sent capaç de realitzar-la. Tornaria a entrar en joc el sistema d'atribucions que realitza l'alumne i d'aquesta manera també les experiències prèvies.

Per la seva banda McClelland ja en el 1976 (citada en Ugartetxea, 2001) va considerar tres condicions indispensables en l'aprenentatge dirigit (escolar) per què es doni un major grau de motivació cap als alumnes:

- El professor ha de captar l'atenció de l'alumne: es refereix a que l'alumne s'ha d'interessar pel que està explicant el mestre. La immediatesa del resultat, l'associació d'estratègies amb el resultat positiu, com també que l'alumne consideri que els continguts que aprendrà li oferiran noves possibilitats de millorar el seu rendiment. Però també que el material, la classe, les activitats i l'aula estiguin dissenyades per estimular l'aprenentatge.
- El professor ha d'assegurar la participació: si volem que els alumnes s'atribueixin els èxits del que han après, aquests han d'actuar, han de poder aplicar el que han après. Cada alumne ha de participar, sentint-se com un component del grup.
- És essencial que l'alumne es senti responsable de la seva actuació: si l'alumne es sent actor principal del seu aprenentatge afavorirà la seva motivació cap aquests, sobretot quan obté resultats positius.

La desafecció apresada:

Quan un nen repetidament experimenta fracassos en els aprenentatges que se li ofereixen, genera atribucions causals desadaptatives, consegüentment genera expectatives negatives en tasques futures. Alhora és poc persistent en el treball escolar (abandona fàcilment les tasques, no fa els deures, no realitza els exercicis a l'aula...), desenvolupa una baixa autoestima i una baixa motivació pels aprenentatges, tot aquest quadre, molt probablement deriva a una desafecció apresada, on els nens atribueixen els seus fracassos a factors interns, permanents (no es pot canviar) i globals (inhabilitat interna) i els èxits a factors externs (sort, facilitat de la tasca...).

En aquest nivell, derivat de la teoria de la desafecció apresada, hi trobem **la teoria de la desesperança** formulada per Abramson, Metalsky i Alloy al 1989 (citada en Andreu, 2011), que proposa l'existència d'una vulnerabilitat cognitiva, en aquests alumnes, que es caracteritza per la tendència d'aquests a atribuir les experiències

negatives a causes permanents, globals i personals. La frase que millor defineix la teoria és que els alumnes amb desesperança consideren, creuen fermament que "alguna cosa passa en mi", sóc únicament jo el culpable dels meus fracassos.

motivació cap els aprenentatges i problemes de conducta:

Marchesi (2001) exposa:

" quan aquests joves comproven que en l'escola no ho aconseguiran, perquè és necessari resoldre les tasques acadèmiques i aconseguir l'èxit, la qual cosa està fora de les seves possibilitats, desenvolupen comportaments alternatius qu en altres llocs i per altres grups són valorats i reconeguts. Són, per tant alumnes desmotivats per l'aprenentatge escolar però amb una forta motivació per mantenir la seva autoestima a través de conductes contraries a les normes escolars i les normes socials."

Així els següents factors seran bàsics per desenvolupar conductes desajustades:

- experiència continuada de fracassos.
- falta de confiança en les pròpies possibilitats (atribució interna, permanent i global dels fracassos).
- incapacitat per dirigir la pròpia conducta.
- valoració de l'alumne que el manteniment de l'autoestima no s'aconsegueix a través de la seva dedicació a les tasques escolars sinó cap a altres tipus de comportament.

D'aquesta manera, Marchesi (2001), exposa que pot existir una correlació directa entre la manca de motivació envers els aprenentatges, l'experiència continuada de fracassos en l'aprenentatge i la cerca de noves conductes que facin augmentar l'autoestima que es va perdent dins l'àmbit escolar.

Hi jugarà també un paper clau l'entorn socio-cultural en que s'emmarqui l'alumne.

Com avaluem la motivació?

La motivació es valora d'una forma subjectiva, observant l'alumne davant diferents tasques escolars. També s'avalua a través del discurs de l'alumne, dels pares i del mestre.

No disposem de cap test estandaritzat.

3.4. De què parlem quan parlem d'autoconcepte?

"és el conjunt de coneixements i actituds que tenim sobre nosaltres mateixos, les percepcions que l'individu s'adjudica a si mateix i les característiques o atributs que utilitzem per describir-nos. S'entén qu és fonamentalment una apreciació descriptiva i té un matís cognitiu." (Peralta, F.J. i Sánchez, M.D., 2003)

Hi ha autors com ara Epstein que defineixen l'autoconcepte com un conjunt de representacions a través d'imatges, judicis de valor i conceptes. I d'altres com Markus i Wurf que conceben l'autoconcepte com una estructura o un esquema de coneixement sobre el jo, que alhora dirigeix el comportament de la persona.

Així, veiem que l'autoconcepte, tot i ser una representació interna de com la persona es veu a si mateixa, pot ser motor d'acció, és a dir, pot dirigir la persona cap a unes determinades activitats o pel contrari la pot frenar. L'autoconcepte com a director del comportament.

Podem relacionar l'autoconcepte amb l'autoeficàcia. La persona es veu capaç o no davant de determinades accions. Si centrem l'atenció en l'àmbit educatiu podem dir que l'autoconcepte de l'alumne el predisposa a sentir-se capaç davant d'un aprenentatge i per tant mobilitzarà els recursos necessaris per aconseguir-lo o pel contrari l'alumne no es sent capaç i abandona directament qualsevol intent de consecució d'aprenentatge.

L'autoconcepte està integrat per diferents variables. Existeix un autoconcepte general integrat per autoconceptes més específics com poden ser:

- el personal físic,
- el relacionat amb els altres, com m'influeixen, com em valoren, quins judicis emeten sobre mi.
- el relacionat amb les possessions que tinc (diners, objectes...)
- el relacionat amb els amics (quin grup d'amics tinc, quines relacions hi estableixo...)
- el relacionat amb la salut (com em sento físicament, com estic de salut...)
- el relacionat amb l'escola o el treball (gent adulta), (com m'hi desenvolupo...)



font: Youth Voice Peer Power

Podem interpretar fàcilment com l'autoconcepte es pot relacionar amb la motivació. Un autoconcepte positiu sempre predispondrà cap a l'acció mentre que un autoconcepte més negatiu predispondrà més a la no acció, a la no afrontament del repte i/o aprenentatge.

Com es construeix, es genera l'autoconcepte?

L'autoconcepte no és un fenomen estàtic sinó que va evolucionant al llarg de la vida. És plenament canviant i moldejable. Es genera a partir de les pròpies vivències personals (com el subjecte interpreta i atribueix diferents actes i/o successos de la seva vida) i també a través de la relació i interacció amb els demés. Com les figures de referència (pares, mestres, amics...) tracten a la persona, la valoren esdevenen elements crucials per la formació de l'autoconcepte.

Un nen que és valorat positivament pels seus pares, que sovint l'encoratgen i li envien missatges positius, tindrà segurament un millor autoconcepte que no un que sovint és desvalorat. o pel contrari un nen va sentint constantment valoracions del tipus:

- és que ets tonto
- és que no serveixes per res
- és que ets burro
- ...

al final aquest nen aprendrà, s'autoconvencerà de que és així. Sobretot si els comentaris arriben de persones properes a ell (pares, mestres...).

L'autoconcepte, juntament amb l'autoestima, esdevenen variables importants a tenir en compte quan avaluem un alumne amb dificultats d'aprenentatge.

L'autoconcepte i el rendiment acadèmic:

Dues variables que es relacionen, però com?

Segons Peralta i Sánchez, hi ha diferents possibilitats:

- a) el rendiment acadèmic determina l'autoconcepte. Les experiències d'èxit o fracàs determinaran quin autoconcepte desenvoluparà l'alumne. En aquest cas caldrà modificar les variables d'èxit i fracàs per poder millorar l'autoconcepte. Que l'alumne tingui èxit assegurat en les tasques acadèmiques farà millorar la seva pròpia percepció.

És en aquest nivell, que s'entenen les següents actuacions:

El psicòleg o orientador demana al tutor que comenci sempre per activitats en que sap que l'alumne en concret tindrà èxit. Començar amb tasques senzilles que donin seguretat a l'alumne i anar incrementant a poc a poc el nivell de dificultat.

- b) El nivell d'autoconcepte determina el grau d'èxit acadèmic. Amb aquest model, s'entén que l'autoconcepte que té l'alumne influirà sobre els seus resultats acadèmics. Per tant caldrà promoure l'autoconcepte positiu i sobretot el nivell de competència percebuda per tal d'augmentar d'aquesta manera el rendiment de l'alumne.

El poder de les expectatives.

En aquest cas es veurà necessari promoure en els alumnes un bon autoconcepte, previament a l'obtenció de resultats acadèmics positius.

L'experiment Rosenthal, respon a aquesta concepció: en aquest experiment es va demostrar que les expectatives que generes sobre una persona tendeixen a acomplir-se. Els diagnòstics proposats sobre un subjecte tendeix a tractar-los i obtenir el que s'espera encara que el diagnòstic hagués estat fals.

Atorgar expectatives positives d'èxit, a aquells alumnes amb dificultat, ajudarà a augmentar l'autoconcepte d'aquests i consegüentment millorar el seu rendiment.

Al mateix temps, compte amb les etiquetes que posem! ja que es poden arribar a complir, encara que haguéssim errat en el diagnòstic. Un nen pot esdevenir hiperactiu perquè així els mestres el veuen!

- c) L'autoconcepte i el rendiment s'influeixen i es determinen mútuament. Aquesta concepció, engloba les dues anteriors i evita posicionar-se en quina influeix primerament sobre l'altra i accepta la relació mútua.

Cal tenir molt en compte que hi ha moltes altres variables que determinen el rendiment acadèmic. No només l'autoconcepte, que és el descrit aquí. Així, cal pensar que existeixen variables personals, ambientals, acadèmiques (tipus de metodologies emprades), no acadèmiques... que influeixen també sobre el rendiment.

Fet aquest necessari esment, direm però que el nivell d'autoconcepte es relaciona positivament amb el rendiment, existeixen varietat d'estudis que confirmen aquesta correlació.

Com avaluem l'autoconcepte?

L'autoconcepte el valorem a través del test SDQ de Marsh, Parker y Smith a través de l'adaptació espanyola realitzada per Elexpuru, 1992.

Aquest test valora tres escales diferents:

- L'autoconcepte acadèmic
 - o autoconcepte en matemàtiques.
 - o autoconcepte en lectura.
 - o autoconcepte en relació amb els pares.
- L'autoconcepte no acadèmic
 - o autoconcepte en l'aparença física.
 - o autoconcepte en habilitat física i esports.
 - o autoconcepte en relació amb els companys.
- L'autoconcepte global. (la suma de les anteriors escales).

Amb aquest test ens podem fer una idea general de l'autoconcepte que presenta l'alumne, sobretot pel que fa la vessant acadèmica.

Una altra forma d'avaluació de l'autoconcepte és l'ús de tècniques més projectives com és l'anàlisi del dibuix (persona-arbre-casa).

3.5. De què parlem quan parlem d'autoestima?

Una definició fàcil la trobaríem en dir, que la persona, o en el nostre cas l'alumne s'estima, s'aprecia a si mateix. Quins sentiments ens desperta la nostra pròpia persona.

Agafem la definició desenvolupada per Triadó, (2000):

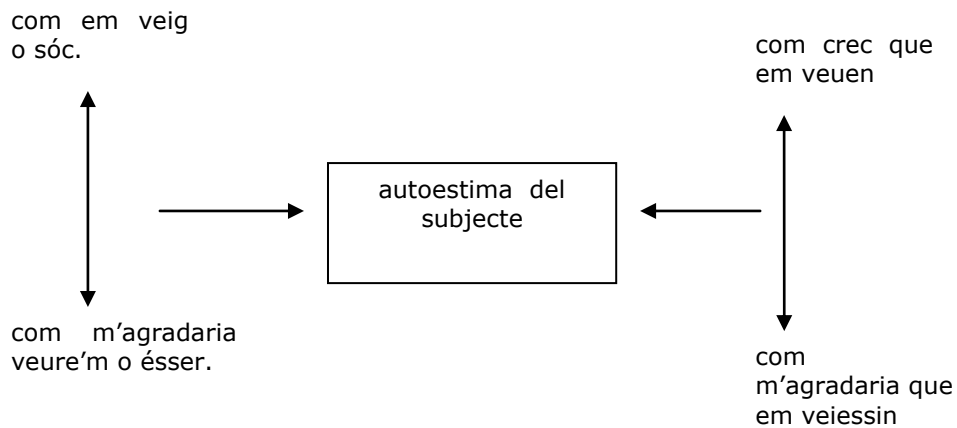
"L'autoestima és el grau en que un individu té actituds favorables cap a ell mateix i implica una actitud favorable del jo (avaluador) cap al mi (avaluat). L'avaluació es pot realitzar destacant els aspectes socials o relacionals i basar-se principalment amb les reaccions dels altres... L'autoestima pot abordar-se partint de la discrepància entre el si mateix ideal (el que ens agradaria ser) i el si mateix real (tal com sóc en un moment donat). Tanmateix un alt grau de discrepància pot ser degut a aspiracions totalment irrealistes o a una baixa consideració de si mateix..."

Molts autors, introdueixen el nivell d'autoestima dins el propi autoconcepte. Formaria part doncs, de l'autoconcepte general de la persona. Si recordem el gràfic presentat en l'apartat anterior dels factors que configuren l'autoconcepte, veurem que n'hi ha un dedicat a l'autoestima "self-image". Per tant podem considerar-la com un factor més que determinarà, en un nivell superior, l'autoconcepte de la persona.

Es relaciona l'autoestima amb el rendiment acadèmic. Nens i nenes amb baixa autoestima tenen resultats més negatius en el seu rendiment escolar. Pel contrari una bona autoestima afavoreix que l'alumne obtingui resultats més positius.

Com es construeix l'autoestima?

Bàsicament a través de la comparació amb els demés. Com a essers socials que som, constantment comparem el nostre jo amb la resta que ens envolta.



font: Triadó,C. (2000)

Així, veiem que els alumnes a través de la comparació amb el grup d'iguals es va creant la seva pròpia imatge de si mateix, la seva pròpia autoestima. " ...Un nen es considera alt, ric o intel·ligent en funció de la resta de grup de companys. L'autoimatge o pròpia valoració pot canviar ràpidament si canvia d'escola o de barri, principalment en les edats en que certes característiques de la personalitat no es troben consolidades..." (Triadó, 2000)

Com avaluem l'autoestima?

L'autoestima es pot valorar, d'una forma subjectiva, a través de les entrevistes que anem realitzant amb l'alumne. És un aspecte que es percep amb el discurs de l'alumne. De totes maneres per una avaluació més objectiva utilitzem el test A EP de Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz,(2006). Un test molt senzill on a través d'imatges l'alumne ha de contestar si, no o a vegades sobre si està d'acord amb les afirmacions que s'hi expressen.

I també a través de tècniques més projectives com és l'anàlisi del dibuix (persona-arbre-casa).

3.6. Factors familiars que influeixen en les dificultats d'aprenentatge

Actualment es realitzen estudis, per intentar trobar indicadors que ens posin de manifest ja en un inici, que un alumne pot mostrar problemes d'aprenentatge i consegüentment obtenir un baix rendiment acadèmic.

Al 2011, Hintsanen i el seu equip va publicar un treball on s'havia fet un seguiment de 27 anys a uns alumnes i a la seva família, per tal de comprovar si certs indicadors escollits eren bons predictors del nivell acadèmic assolit pels alumnes.

Quins eren aquests indicadors estudiats?

Referent a la família:

- nivells d'estudi de la mare.
- nivells d'estudi del pare.
- estil de disciplina imperant en la família.
 - o molt estricte, rígida
 - o menys estricte, més flexible
- atenció emocional que s'ofereix als fills.
 - o intolerància i insignificància (dels fills vers els pares)
 - o suport emocional proper i estable.

Referent a l'escolarització:

- Haver rebut "educació compensatòria", entendriem com a reforç.
- No haver rebut "educació compensatòria".

De l'estudi se'n desprèn que els millors indicadors que es correlacionen amb rendiments acadèmics baixos, i per tant amb nivells baixos d'educació, són els referents a l'escolarització. Així, alumnes que han necessitat reforç, sobretot si aquest és en anys superiors, tindran més probabilitats d'aconseguir nivells baixos d'educació, entenen que no solen accedir a nivells superiors. Quan el reforç és donat en edats primerenques, la correlació no és tant forta i per tant poden aconseguir més nivell educatiu.

Pel que fa els indicadors familiars, es va obtenir una correlació alta entre el nivell educatiu matern (no tant en el patern) i els nivells obtinguts pels fills. Expliquen aquesta relació en tant que en famílies on la mare té un nivell educatiu més alt, hi ha un ambient més predisposat al treball, la mare té més facilitat i sobretot predisposició per ajudar als fills, tenen un accés més alt a la informació (ja sigui amb recursos materials, més llibres, o més fàcil accés a aquests) i per tant ofereixen un suport acadèmic als seus fills molt més constant.

Els altres indicadors familiars, de disciplina i d'atenció emocional no es van correlacionar de forma directa amb el rendiment però sí que ho fan amb l'autoestima que els alumnes presentaven. Així, quin tipus de disciplina impera a casa, i quin tipus de suport emocional es donen influeixen de forma directa en l'autoestima dels alumnes.

De l'estudi en podem desprendre algunes idees interessants pel nostre treball: en primer lloc, la necessitat de donar reforç educatiu d'una forma primerenca. Aquí entraria el concepte de prevenció. En aquest sentit cal oferir reforç educatiu de forma inicial a qualsevol observació de que l'alumne no acaba de tirar, i sobretot eliminar l'idea d'esperar perquè simplement retardarem l'ajuda i podem dificultar el progrés personal dels alumnes.

Esperar a cicle mitjà a intervenir en una dificultat lectora, ja observada des del cicle inicial és una temeritat. L'únic que aconseguirem és retardar la solució i fins i tot aplegar més dificultats en altres àrees derivades d'aquesta dificultat inicial.

Tornant a l'estudi, pel que fa als indicadors familiars, sobre el nivell educatiu dels pares nosaltres no hi podem intervenir. Però sí quan parlem d'autoestima dels alumnes i quines dinàmiques familiars existeixen. Una disciplina molt dura i rígida pot ser contraproductiva per l'alumne (sempre caldrà veure cada cas particularment) i al contrari una disciplina inexistent també és contraproductiva (sobretot quan parlem de falta de límits). A més quin ambient emocional hi ha també és important de valorar i tenir en compte per proposar possibles canvis que afavoreixin a l'estat emocional de l'alumne.

Com i què cal avaluar i del context familiar?

Avaluem el context familiar a través d'entrevistes amb els pares (primera font d'informació), a través del discurs de l'alumne (sempre contrastant i agafant la informació com a subjectiva) i a través d'avaluacions més projectives com pot ser el test del dibuix de la família.

Què avaluem?

En primer lloc, quina estructura té (quants germans, presència o no dels dos progenitors, presència d'avis o altres familiars propers...).

En segon lloc, i agafant el guió d'entrevista que ofereix García Lorente, M.C. (citat en Andreu, 2011) s'avaluarà a través d'aquest guió (les preguntes amb gris no pertanyen al guió de García Lorente):

Dinàmica familiar:

- A qui es dirigeix l'infant quan demana o necessita alguna cosa?
- Qui es fa càrrec de les seves necessitats bàsiques? Per què ho fa aquesta persona i no una altra?
- Qui el porta als diferents serveis? Per què ho fa aquesta persona i no una altra?
- Qui pren les decisions respecte a l'infant? per què ho fa aquesta persona i no una altra?
- Qui l'ajuda amb els deures escolars? per què ho fa aquesta persona?
- Com se l'ajuda a fer els deures? (per determinar la naturalesa de l'ajuda: se li explica què ha fer? se li fa directament?...)
- On fa els deures? té un espai propi? té un espai fix?
- Té algun horari establert per fer deures? quina rutina segueix sortint d'escola?
- Participeu en les activitats que ofereix l'escola (xerrades, trobades...)?

Relació entre pares i el fill o filla.

- Quines activitats comparteix l'infant amb la família?
- Podríeu descriure un cap de setmana normal?
- Com considereu que és la vostra actitud envers l'infant: permissiva, protectora, exigent...?
- Com reaccioneu quan l'infant fa alguna cosa malament?
- Com reaccioneu quan l'infant porta males notes des de l'escola?
- Com reaccioneu quan l'infant fa alguna cosa bé?
- Com reaccioneu quan l'infant porta bones notes des de l'escola?

Relació entre germans

- Quina actitud té l'infant davant dels germans i germanes: afectuosa, agressiva, submissa, passiva, gelosa...?
- Quina actitud tenen els germans i germanes davant l'infant?
- Quin temps comparteixen?
- Quines activitats duen a terme durant aquest temps?
- Comparteixen temps i lloc d'estudi? s'ajuden entre ells?

Relació amb altres membres de la família.

- Quina actitud té davant d'altres membres de la família: afectuosa, agressiva...?
- Quina actitud tenen els altres membres de la família davant l'infant?
- Quin temps comparteixen?
- Quines activitats duen a terme durant aquest temps?

Hem d'entendre el guió com a tal i no establir una entrevista molt tancada, rígida. La informació ha d'anar fluïnt mentre vagi apareixen la informació.

L'objectiu és descobrir quin tipus de suport i estímuls ofereixen als seus fills i quins aspectes podem incidir per millorar aquesta relació per així poder millorar el rendiment de l'alumne.

Com es posicionen els pares respecte als deures:

En primer lloc definirem què s'entén per deures. Entendrem per deures aquelles tasques assignades als estudiants per part dels mestres per què siguin realitzades en hores extraescolars. (Cooper, citat en Suárez, N. 2012). Les tasques escolars pensades per fer dins l'àmbit familiar.

El per què dels deures:

- milloren les habilitats d'estudi dels alumnes, les seves actituds cap al treball i els ensenya que l'aprenentatge no es fa únicament dins el marc escolar.
- ajuda a consolidar els aprenentatges.
- no hi ha la presència del mestre, permet la participació paterna en els aprenentatges dels seus fills.
- els alumnes han d'aprendre a autoregular el seu comportament per tal de posar en pràctica els seus recursos comportamentals i motivacionals.

Com s'hi impliquen els pares?

La implicació parental és un factor clau en l'èxit acadèmic. Molts estudis han pogut correlacionar positivament la implicació dels pares en el treball escolar dels seus fills i l'èxit acadèmic aconseguit per aquests.

Ara bé, com s'hi ha d'implicar els pares? Quines són aquelles conductes positives i quines són perjudicials pel desenvolupament dels seus fills?

Pel contrari, altres formes de regulació poden ser molt perjudicials pel rendiment acadèmic de l'alumne. Aquelles que denominem de control psicològic com ara: emissió sistemàtica de missatges d'insatisfacció parental respecte el nivell d'esforç realitzat per l'alumne (és que no t'esforces!) són percebuts pels alumnes com formes de pressió (sobretot els adolescents) que poden portar-lo a una baixa implicació i fins i tot a una frustració.

Altres formes d'implicació inapropiades serien: fer els deures per ells (dificultaríem l'aprenentatge).

Formes d'implicació parental	Llistat de conductes específiques
Interacció amb l'escola i amb els professors del seus fills.	Parlen amb el tutor sobre el nivell de rendiment acadèmic general de l'alumne, sobre els seus progressos escolars i sobre els deures.
	Valoren l'escola i l'aprenentatge.
	Intenten respondre a les demandes educatives del col·legi i dels professors.
Organització de l'ambient físic i psicològic per facilitar la realització dels deures.	Especifiquen temps concrets pels deures; estableixen regles per a la utilització d'aquest temps.
	Articulen i reforcen expectatives, regles, patrons de comportament amb relació als deures.
	Ajuden a l'alumne a estructurar el temps, l'espai físic i els materials necessaris per la realització dels deures.
	Estructuren els deures per integrar-los dins la rutina familiar, asseguruen la presència parental, la disponibilitat i l'ajuda.
Proposició de supervisió en el procés de realització dels deures.	Valoren el treball personal dels fills.
	Monitoritzen, supervisen i observen el procés de realització dels deures.
	Atenen a les senyals d'èxit de l'alumne o a les dificultats relacionades amb la feina o la motivació.
Resposta als resultats de l'acompliment dels deures	Reforcen i premien l'esforç de l'alumne en els deures, en la realització de les tasques i la nota obtinguda.
	Reconeixen i ofereixen recolzament o suport emocional incentivant la competència i l'esforç.
	Revisen, verifiquen i corregeixen els deures.

Font: (Súarez, N i altres, 2012)

Els deures per casa, actualment estan a debat social. Arrel d'una vaga realitzada per famílies franceses que es negaven a fer deures a casa s'ha encetat un debat social estès dins diferents mitjans de comunicació.

Seguint aquests debats, podem veure diferents posicions. Uns a favor dels deures, els quals donen unes qualitats a aquests sobre hàbits d'estudi, implicació familiar, autonomia del treball... i d'altres denuncien la inutilitat d'aquests sobretot quan es sobrecarrega als alumnes amb deures repetitius i sense sentit.

Els anys d'experiència, en el món de l'educació, ens ha portat a una sèrie de conclusions referent als deures.

En primer lloc l'alumne que no té un suport familiar sobre els deures, difícilment els tirarà endavant. Qui diu suport familiar, diu ajuda professional.

En segon lloc, hi ha escoles on el volum de deures és molt gran, i d'altres on el volum de deures està més controlat. Per tant hi ha variabilitat entre escoles però també segons el tutor que es tingui. Sovint, creiem, no hi ha una línia coherent dins una mateixa escola. I de fet, els deures, el treball de l'alumne a casa, hauria de respondre a una línia educativa concreta i consensuada per a tot el claustre de l'escola. Pel que fa al volum elevat de deures, sempre hem pensat que és un factor que perjudica a molts nens, sobretot a aquells que hi tenen dificultats d'aprenentatge. Gestionar amb coherència aquestes tasques per a casa seria primordial per ajudar al bon desenvolupament dels alumnes.

En segon lloc, una altra conclusió en que arribem és que sovint, els deures, són precisament una font de conflicte familiar. Gestionar els deures i la seva realització pot ser motiu de conflicte entre pares i fills. Caldrà doncs, mirar de gestionar aquesta relació entre pares i fills perquè els deures no esdevinguin una font de problemes afegits.

En tercer lloc, m'agradaria parlar de la coherència dels deures. Sovint les tasques encomanades a casa són tant difícils que els alumnes no poden fer-les de forma individual i precisen l'ajuda d'un adult que els orienti. Aquí entrariem amb la disponibilitat i capacitat d'ajuda dels pares. Estarem d'acord que no tothom té la disponibilitat ni la capacitat per atendre sobre els deures específics dels seus fills. Variable que caldria tenir més en compte, ja que aquesta incrementa les diferències entre l'alumnat.

4. Part Pràctica

La meua intervenció en les pràctiques es basa en diferents punts que responen als següents objectius:

Objectiu general:

1. Comprovar l'existència d'aquests factors interns en els alumnes atesos que els limiten en l'aprenentatge.
2. Avaluar quins suports familiars tenen actualment els alumnes.
3. Dissenyar plans de treball per millorar les condicions dels alumnes i puguin obtenir millors resultats.

Objectius específics:

4. Observar diferents sessions de treball (individuals amb l'alumne, amb els pares i amb els tutors)
5. Participar en l'avaluació en els alumnes del seu nivell d'autoconcepte.
6. Participar en l'avaluació en els alumnes del seu nivell d'autoestima.
7. Participar en l'avaluació del seu nivell de persistència en les tasques escolars.
8. Participar en l'avaluació de les seves expectatives d'èxit/motivació.
9. Participar en l'avaluació de quines dinàmiques familiars hi ha en el si de la família i valorar si afavoreixen o pel contrari perjudiquen l'aprenentatge.
10. Programar activitats i participar en les sessions dels alumnes i familiars.

Per tal de seguir un fil argumental concret, estructuraré aquesta part en funció dels casos observats.

1. cas 1: N.
2. cas 2: M.
3. cas 3: K.
4. cas 4: A.

4.1. Cas 1: N

12/03/12

Primer dia de pràctiques:

Començo el dilluns amb una sessió amb la Maria Josep. En aquesta sessió em posa amb antecedents del cas que veurem avui.

El primer cas és la N. Una nena que va començar el treball al setembre de 2010.

El motiu de consulta va ser el següent: a la N. no li van bé les coses a l'escola. Aquest curs repeteix 3r. La senyoreta, durant el curs passat, ja ens va avisar de que no seguia bé i va proposar la repetició. Vam demanar una beca i aquí estem, a veure què podem fer.

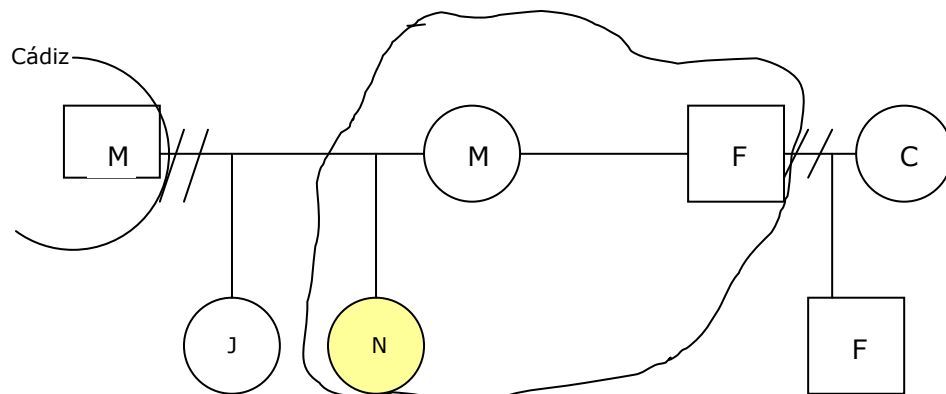
La mare es mostrava preocupada.

la situació familiar de la N. podem definir-la com a complex. La mare està separada del pare biològic de les seves dues filles, i no en saben res d'ell (viu a Cádiz) la mare va voler trencar amb tot i va venir a Catalunya on esperava iniciar una nova vida amb les seves filles. No mantenen cap mena de contacte amb el pare.

La filla gran, J, ja està independitzada (té 23 anys) però és una font de problemes i angoixes per la mare. Sempre ho ha manifestat així.

La N. viu amb la mare i la nova parella d'aquesta en F. Sembla que estan bé. Sovint, però ve a passar el cap de setmana el fill d'en F., que té 15 anys, i són dies tensos pels conflictes que porta al damunt el nen.

Genograma:



La primera avaluació que es va fer a la N. va consistir en:

- l'entrevista amb la mare, per valorar les dinàmiques familiars establertes en la llar.
- Wisc-IV per avaluar quin component cognitiu mostra l'alumne, i quins són els punts forts i fluixos.
- Test de caras, de Thorstone, per avaluar l'atenció.
- Una entrevista amb la mestra, per conèixer les seves impressions sobre l'alumne.
- Avaluació de l'autoestima.
- Compleció de frases, Rotter, per avaluar quines són les preocupacions més destacades en l'alumne.

Després d'aquesta primera avaluació es va poder fer un primer quadre de la situació.

La N. va obtenir una puntuació total de 92 en el Wisc-IV. Tenim unes capacitats cognitives preservades. Destacar les bones puntuacions en raonament perceptiu i les males puntuacions en memòria de treball i comprensió verbal. Tot i així, no són

uns resultats prou significatius per justificar en gran mesura les seves dificultats d'aprenentatge.

No hi havia dificultats d'atenció.

Autoestima baixa.

Del Rotter, se'n desprèn: dificultats de relació amb els amics, falta d'habilitats socials. Hi ha un reconeixement d'ansietat.

També, es va evidenciar, que era una nena amb poca capacitat de treball a casa. Molt sovint no presentava els deures, ni semblava interessada en treballar fora de classe. Es va observar un poc control parental sobre aquests aspectes.

De l'entrevista amb la mestra cal destacar que va apuntar un element bàsic del cas, que era una nena amb dificultats per relacionar-se amb els demés. Sempre estava immersa dins problemes amb d'altres nenes. Cada dia hi havia baralles, i molt sovint la N. acabava plorant. Buscava constantment a la mestra perquè li resolgués petits conflictes. Com que en aquesta entrevista ja s'havia fet l'avaluació prèvia ja es van discutir i es van prendre un seguit d'acords:

- la mestra s'assegurarà que la N. entén les explicacions donades. Intentar fer molt visual les explicacions (no només explicació oral sinó que s'acompanyi d'imatges, vídeos... per tal d'aprofitar el canal més visual (més preservat en la N.) i potenciar d'aquesta manera el canal auditiu (on hi mostra més dificultats de comprensió).
- relativitzar els conflictes en que participi la N. no donar-los importància (resulta que començava les tardes sempre debaten problemes). A partir d'ara la mestra no entrarà en els conflictes i se'n estarà al marge per no donar-los més valor.
- afavorir situacions d'èxit per la N. per millorar la seva autoestima acadèmica. Fer-li fer exercicis que sap que tindrà èxit. Avaluar i lloar positivament els petits èxits, minimitzar els fracassos.

Es va establir un seguit d'estratègies d'intervenció, unes a nivell familiar i d'altres a nivell personal:

- familiars:
 - o Implicar la mare i el company en el treball de la N.
 - o Aconseguir que la mare s'interessi per les tasques escolars de la nena, encara que no la pugui ajudar (és el que manifestava la mare).
- personals:
 - o Establir unes rutines de treball a casa.
 - o Fer un seguiment correcte de l'agenda i la feina. Intentar aconseguir que la N. s'interessi pels bons resultats i per l'esforç.
 - o Treballar els conflictes que sorgeixen entre iguals i buscar alternatives d'acció.

El cas en l'actualitat:

La N. va acabar amb èxit el 3r curs de primària. Ara està a 4rt, amb la mateixa mestra que l'any passat (element valorat positivament perquè van fer bon vincle). S'ha aconseguit motivar a la N. pel treball diari. Ara sempre presenta els deures. Té un espai fix a casa per fer-los. Li van comprar una taula per a la seva habitació (va ser una mesura promoguda perquè la nena aconseguís trobar un espai propi que li afavorís el treball, mesura que va ser un èxit). Tot això es nota en les notes actuals, podem dir que té un bon resultat acadèmic.

En l'àrea de relacions socials, ha millorat una mica, però continua amb dificultats per relacionar-se. Continuen els conflictes, però en menys mesura.

A la següent sessió rebem a la N. La Maria Josep em presenta i establím una conversa molt agradable entre les tres.

La N. porta l'agenda (d'aquesta manera ho han establert amb la Maria Josep) per tal d'establir un control sobre els deures i planificar les estones d'estudi a casa. Comprovem que té deures de mates i un control pel pròxim dijous de medi.

Establim pla de treball. L'ajudem amb els deures de mates, exercicis que pot resoldre sense gaires dificultats. Li fem notar, com de bé se'n surt (**reforç positiu**), com d'eficaç és ella tota sola!

Un cop finalitzats els deures de mates ens posem a pensar quina és la millor manera per estudiar el tema de medi. Ella insisteix en estudiar-lo ara. Accedim, però deixem clar que farem un petit repàs i quedarà per casa el tema d'estudiar més profundament. Així, doncs, fem un esquema de tots els conceptes del tema, també inferim quin tipus de pregunta pot sortir i les practiquem. Un cop acabem establim dies i hores d'estudi concretes que la N. s'apunta a l'agenda, tenim el seu compromís que ho complirà.

Finalitza la sessió.

19/3/2012

Avui la N. arriba amb cara més aviat trista. No entra amb la mateixa expressió alegre de l'últim dia.

No porta l'agenda. La Maria Josep, li fa notar que no se la pot deixar, encara que no tingui deures programats l'ha de portar sempre.

Indaguem el per què de la cara trista. Al principi tira pilotes fora, no en vol parlar. Respectem la seva decisió però li diem que si té alguna cosa que explicar o comentar nosaltres som aquí per escoltar-la i ajudar-la amb el que calgui. No insistim més.

La Maria Josep, posteriorment, m'explica que és molt important respectar sempre la voluntat dels nens i nenes. Quan un nen no vol parlar, encara que nosaltres sapiguem que l'hi ha passat alguna cosa, és important respectar el seu silenci. Si l'alumne nota aquest respecte, més endavant serà capaç d'obrir-se, quan ell o ella estiguin preparats.

Així, com que N. no està disposada a parlar li proposem una tasca. En concret l'hi oferim una lectura (amb suport de l'ordinador, ja que la motiva més). No està gaire atenta i fa forces errors. La Maria Josep li expressa que ho pot fer molt millor. Que el seu rendiment és molt inferior del que podria ser en condicions normals. Li fem notar això però no insistim més. Cal ser prudents.

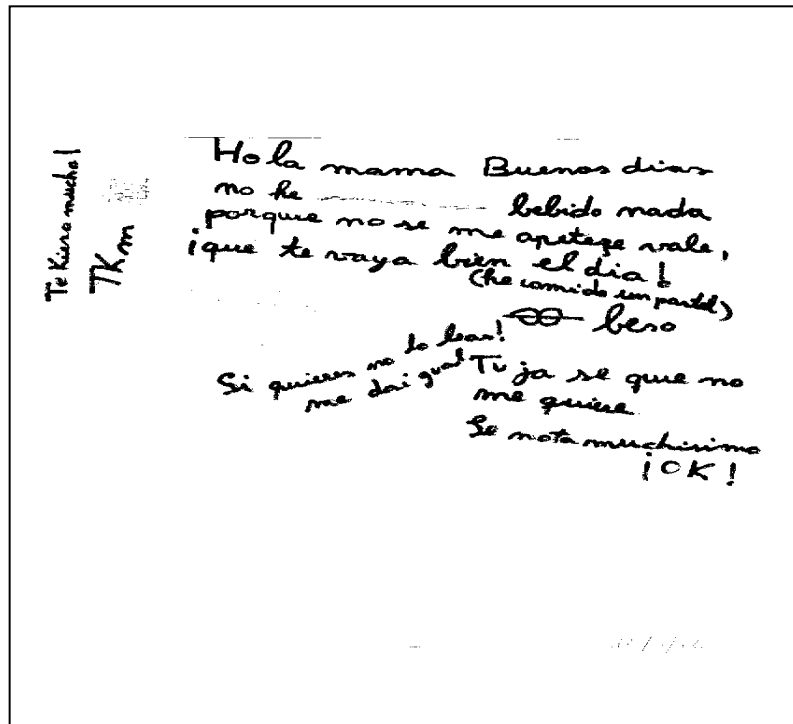
Es fa exercicis de comprensió lectora.

La lectura proposada, es centra en el tema més polèmic per la N., les baralles entre iguals. Volem veure com reacciona a la lectura i què proposa ella. Així, sobre la taula hi ha el tema de relació amb els iguals.

S'acaba la sessió i la N. no ha volgut compartir la seva preocupació. Manifesto a la Maria Josep que potser el silenci de la N. es deu a la meua presència. És una possibilitat, però no té perquè ser així. Són situacions que es poden donar. El més important és el respecte a les decisions dels alumnes.

26/3/12

Abans d'entrar la N. la seva mare manifesta que vol parlar un moment amb nosaltres. La fem passar. La mare està preocupada per què ha trobat una nota escrita per N. a la seva habitació. Ens l'ensenya.



N. acusa a la mare de no estimar-la. La mare s'angoixa. Intentem analitzar però la situació. Parlant, veiem que la nit anterior de trobar la nota, mare i filla s'havien discutit arrel que la mare es nega a comprar-li una motxilla per anar a l'escola nova. Ja en té una i no li cal una altra, però la N. s'ha entestat que en vol una d'una determinada marca, al igual que molts altres alumnes de la seva escola.

Així, la nota pot ser una acció contra la negativa que li ha donat la mare a N. Intentem fer entendre a la mare que ha actuat correctament, no podem comprar tot allò que ens demanen i sobretot fem entendre que l'amor no depèn de que ens compren o no. Sembla que N. condiona l'amor que sent la mare cap a ella a la realització de tots els seus desitjos. Creença equivocada. A la nota però també s'evidencia que N. si l'estima, és una carta d'amor cap a la mare.

Tema límits: en aquesta intervenció té com a rerefons l'establiment de límits i com els infants reaccionen a aquests. És important que la mare es mantingui ferma en la seva decisió, i no cedeixi els desitjos (inesgotables) de la seva filla. Per altra banda N. ha d'entendre que la seva mare no l'estima menys perquè no li vulgui comprar una motxilla.

Quasi esgotem la sessió de la N.

Quan passa la nena aquesta s'interessa pel que hem parlat. Li expressem, sense entrar en detalls de que hem vist la nota (respectem la privacitat d'aquesta), de que la mare està angoixada perquè sembla que us heu discutit. Ella expressa ràpidament el seu descontentament perquè no li vol comprar la motxilla. Intentem fer entendre que comprar una motxilla per què els demés la tenen no té cap sentit. I sobretot això no significa que la nostra mare ens estimi menys. Busquem raons positives sobre la decisió de la mare. Quins valors transmet la negativa? Valorar els objectes que ja tenim (la motxilla vella no és tan vella), una despesa econòmica innecessària sobre la qual no cal fer front...

S'acaba la sessió. N. sembla marxar més tranquil·la.

2/4/12

Avui N. no ha tingut escola. És setmana santa. De totes maneres revisem els deures que té posats i planifiquem quan els farà. Elaborem un calendari de treball per la setmana.

de seguida però N. ens vol parlar de com passarà la setmana santa. La seva mare treballarà tots els dies (és cambrera en un bar-restaurant) i sovint els horaris fets són una dificultat en la relació entre mare i filla. N. passarà els matins a casa sola o anirà a casa d'alguna amiga a jugar (prèviament ja ho hauran pactat amb la mare) aquest és un element treballat, la mare ha de saber on és i ha d'haver donat el seu consentiment, no podem donar llibertat de moviments a la nena. A les tardes estarà amb en F, el company de la mare, el qual té torn de matí. F té una feina en una fàbrica i va per torns, una setmana al matí i una setmana a la tarda. N. manifesta que preferiria estar amb la seva mare, però a canvi ha d'estar amb F. Està disgustada.

Valorem la situació. La seva mare ha de treballar, sinó no podrà mantenir la família. Cal que N. sigui conscient d'això, ja que fàcilment acusa a la mare de deixar-la tirada quan aquesta va a treballar. Ha de veure que és una necessitat i un bé per tots que la mare treballi. Busquem aspectes positius de la feina de la mare.

S'acaba la sessió.

Ens acomiadem fins el dia 23, ja que la setmana vinent, el dilluns és festa i el dilluns 16 la N. no hi serà. Marxen una setmana a Cádiz a veure els avis. N. està molt contenta.

23/4/12

Al matí rebem una trucada de la mare de N. ens explica per sobre com ha anat la setmana a Cádiz. Resulta que hi va haver un petit incident que ens vol comentar. Es veu que un dia es van trobar amb el pare de N. i aquest va ignorar completament a N. de fet va girar la cara i va marxar. N. es va quedar molt decebuda i angoixada.

Sessió amb N.

Valorem la setmana passada a Cádiz. De seguida ens relata l'incident amb el seu pare. No sembla molt trista però sí decebuda. A més realitza una construcció que segurament és extreta de la seva mare:

"Dos anys sense veure a la seva filla i quan la veu li gira la cara, quin pare és això"

Ens dediquem la sessió a valorar l'incident amb el pare. De fet, no hi ha cap mena de contacte amb ell, podíem esperar doncs, una reacció així? a què es pot deure? a la presència de la mare i en F? si hagués estat sola hauria reaccionat diferent? ...

N. sembla tranquil·la, no sembla que l'incident l'angoixi de sobre manera, però caldrà estar alerta.

Abans d'acabar valorem com té la feina de l'escola. Ha faltat una setmana, i ha de recuperar feina endarrerida. Fem pla de treball. N. es mostra motivada a fer-ho tot.

7/5/12

En aquesta sessió, jo li passo un test d'autoconcepte.
La N. es mostra contenta de poder fer aquesta activitat.
Valoració dels resultats obtinguts:

Alt autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ --
Bon autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ llengua▪ habilitats físiques▪ relació parental
Baix autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ Matemàtiques
Molt baix autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ companys▪ aparença

N. mostra un molt baix autoconcepte, la qual cosa ens ha de posar en alerta en relació amb els companys. (De fet és ja una variable que s'està treballant) i en aparença física (es queixa molt dels cabells, els quals els té molt dèbils i molt pocs, amb causa evident i justificada).

14/5/12

Entra amb la cara trista. No diem res, ens estem assentades i demanem que obri l'agenda.

Manifesta que ja ha fet tots els deures. Llavors ens diu:

- Podem fer allò de les preguntes que vam fer l'altra dia? (es refereix al test d'autoconcepte).

Sobre el per què ho vol fer, ens diu que té ganes de pensar en aquelles frases que vam fer.

Insistim en per què ho vol fer:

- Per què en canviaries alguna ara?

ens contesta:

- si i tant.

Ens dóna peu a parlar d'alguna preocupació.

És referent als pares:

- *La meva mare s'estima més en F. que a mi.*

és la frase que ens pronuncia.

Indaguem el què la fa pensar d'aquesta manera. Intentem que ens expliqui situacions concretes que li fan dir això.

Mentre anem parlant ens adonem que entre ella i en F. no hi ha tan bona relació com ens semblava. Es veu que es discuteixen, però no ho diuen a la mare per no preocupar-la. Els dos sembla que viuen amb l'angoixa de si l'altre li explica alguna cosa o no a la mare, després d'haver-se discutit.

Ens diu: "m'agradaria que es separessin"

Intentem raonar amb ella, fer-li veure que les relacions entre pares i fills i entre parelles hi ha sempre desavinences, però les que ens explica ella no són motiu suficient per voler una separació. Ens entén, fins i tot ens diu que ella vol que la seva mare estigui contenta.

I sobre la pregunta: i tu et sembla que està contenta la teva mare?

ens diu que no. Llavors ens relata que entre la parella hi ha sovint moltes discussions pujades de to, majoritàriament crits, ens nega que hagin arribat a les mans.

Traiem importància al fet, per no incentivar la seva angoixa.

A mesura que s'acosta el final de la sessió, intentem que N. vagi trobant elements positius de la relació entre ella i F. i entre F. i la seva mare. Volem que se'n vagi amb bones sensacions, amb sentiments positius i no negatius sobre el que hem parlat.

La Maria Josep, llavors m'explica que sempre que es pugui cal positivitzar i normalitzar les situacions familiars, per no fomentar ni alimentar l'angoixa que els alumnes ens poden verbalitzar. Sempre mirem d'acabar positivament i si pot ser amb un somriure per part de l'alumne.

Aquesta sessió també ens recorda molt la nota que va escriure la N. per la seva mare (dia 26/3/12). Dóna nova informació i potser hi ha conductes de la mare i en F. que fan pensar d'aquella manera a la nena. Caldrà tenir-ho molt en compte i anar-ho treballant.

21/5/12

Avui N. entra contenta. Ens ensenya un seguit de notes dels exàmens que ha fet. Tots aprovats i amb bones notes: bens, notables i algun suficient.

Està de bon humor. Repassem l'agenda. Ha d'acabar dues pàgines del quadern de mates, però ens diu que ja ho farà ella sola a casa, al vespre. Hi estem d'acord.

Té ganes de parlar. Ens diu que vol fer allò de les frases que ha de contestar (es refereix al test d'autoconcepte).

La Maria Josep em facilita un qüestionari per avaluar diferents aspectes del subjecte (TAMAI), ella ens deixa soles.

Comencem a passar el test. Jo li llegeixo l'enunciat i ella em diu si o no. Intento anotar tots aquells comentaris que em semblen interessants de tenir en compte per després poder-ho discutir amb a la Maria Josep. Cal recordar que no només cal centrar-nos en omplir el test sinó quina altra informació ens està proporcionant l'alumne.

A més, hem de pensar que ha sigut iniciativa de l'alumne, per tant hem de pensar que potser ens vol explicar alguna cosa i ella mateixa no s'atreveix, però si ve preguntat per nosaltres potser es deixi anar i s'expliqui.

28/5/12

Avui a l'escola de la N. fan festa, i N. no vindrà (ja que ha anat a passar el dia a casa d'uns seus amics). Aprofitem la seva estona per discutir sobre el seu cas.

Cal dir que quan hi ha situacions d'aquestes, que s'anul·la la sessió, el que fan les psicòlogues normalment és intentar omplir l'espai amb un altres cas, per no perdre la sessió. Avui però, al ser festa a algunes escoles de la zona, no ha estat possible i ha facilitat que ens poguéssim trobar a soles per parlar dels diferents casos.

Parlem sobre com va anar la meva passació del test (TAMAI) amb la N. Valorem les respostes i els comentaris que ella va fer. Constatem que N. té dificultats per establir amistat amb les nenes de la seva edat. Fins i tot ens confessa en un moment, que les seves amigues són més petites que ella. Ens reforça l'argument que cal establir una línia de treball sobre habilitats socials en ella.

4/6/12

Entra a la sessió amb una cara no gaire alegre. No li diem res, no li fem cap comentari al respecte, volem que sigui ella qui iniciï la conversa.

De seguida ens diu que s'ha enfadat amb en F. es veu que la seva mare tenia ganes de fer un cafè (N. ens ha explicat moltes vegades que a ella li agrada molt quan la seva mare la deixa anar a buscar-li un cafè a la cafeteria que hi ha a la cantonada de casa seva) i quan ella s'ha ofert per anar-hi, en F. no li ha deixat, dient que no tenien temps.

La fem reflexionar sobre la negativa. Era cert que no tenien temps? què hagués passat si hi hagués anat? hauria fet tard a la nostra sessió.

Volem fer-li veure que la negativa d'en F. no és per portar-li la contraria a ella sinó més aviat per ajudar-la, orientar-la a que no es pot fer tard als llocs. Fins i tot l'hi hauria d'agrair. Sembla que accepta l'argument.

Ens explica que a l'estiu marxarà a Andalusia a passar el mes de juliol amb la seva àvia. Està molt contenta i se la veu animada. S'espera aquestes vacances amb ganes.

Valorem una mica com l'hi estan anant els últims exàmens, i una mica també el curs. Intentem reforçar-la molt positivament davant els èxits que està obtenint.

Ens demana per fer un joc a la pissarra. Accedim.

11/6/12

Entra força animada. I ens mostra l'agenda de seguida. Ha anotat a una pàgina tots els exàmens que ha estat fent i la nota obtinguda. Els té tots aprovats menys un de matemàtiques.

La felicitem.

M'he adonat que, en aquests nivells del pràcticum, sóc capaç de fixar-me molt amb com entra l'alumne a l'aula. La seva entrada sovint ja ens pot indicar com evolucionarà la sessió i cap a quins caires anirà. Cal ser flexible i saber-se adaptar a les situacions concretes i personals de cada alumne i de cada dia.

Ens adonem que la sessió anterior també vam parlar de les notes que ha anat traient als exàmens. I avui torna a començar la sessió tornant a ensenyar-nos les notes, sembla que en tingui necessitat.

Llavors li diem si ha ensenyat aquestes notes a la mare. Ens sorprèn la resposta: no!

Com és que no els hi ha ensenyat: no l'hi importa a ella.

Ens està dient que N. té la percepció que la seva mare no està interessada en els seus resultats acadèmics. Té concretament la percepció que a ningú, tret de nosaltres dues, no l'hi importa gens com va.

Orientem tota la sessió a mirar de fer-li entendre que sovint les coses no són com a nosaltres ens sembla. I de fet la seva mare està molt pendent d'ella, encara que ella no l'hi sembli.

La N. espera conductes que no apareixen en la seva mare i consegüentment ja atorga un significat a aquesta absència, significat de desinterès sobre ella.

Cal molta comunicació entre mare i filla. Cal buscar moments de trobada i de parlar sobre els temes que pel moment els van preocupant.

N. també ha d'entendre que no sempre hem d'esperar el que nosaltres volem, sinó que els afectes es poden demostrar d'altres maneres.

Línia de treball futura:

Tal i com apuntava al fragment anterior, caldrà treballar a nivell de relació entre mare i filla per trobar punts d'unió.

Queda però una setmana perquè ella marxi a Andalusia. Per tant programem una sessió conjunta mare i filla per la pròxima setmana. Cal parlar abans no marxi tot l'estiu. A més ens fa por, que en certa manera N. visqui les vacances d'estiu a Andalusia, recordem que sola, com una manera d'abandonar-la per part de la mare. Ens n'hem d'assegurar que no hi ha aquesta percepció.

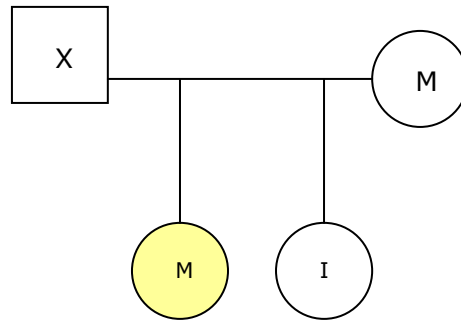
Resta doncs, aquesta sessió conjunta per finalitzar, per aquest curs, el cas. El setembre es reemprendrà.

4.2. Cas 2: M.

M. és una alumne de 4rt de primària.

El motiu de consulta (juny de 2011), va ser que no seguia gaire bé el curs, va fluixa en moltes assignatures, no sembla parar atenció, i la mestra els ha manifestat que sembla que tingui problemes de memòria.

M. és la primera filla d'una parella. Amb els següent genograma descrivim el nucli familiar.



La valoració en aquell moment, juny de 2011, va consistir en:

- l'entrevista amb els pares, per valorar les dinàmiques familiars establertes en la llar.
- Wisc-IV per avaluar quin component cognitiu mostra l'alumne, i quins són els punts forts i fluixos.
- Test de caras, de Thorstone, per avaluar l'atenció.
- Una entrevista amb la mestra, per conèixer les seves impressions sobre l'alumne.
- Compleció de frases, Rotter, per avaluar quines són les preocupacions més destacades en l'alumne.

Resultats obtinguts:

De l'entrevista amb els pares, vam poder constatar que hi havia molt de conflicte a casa a l'hora de fer els deures. Es generaven baralles entre M. i la mare constantment. Amb el pare semblava manifestar una major entesa.

En el wisc-IV podem comprovar que és una nena amb bones capacitats cognitives, element que no justifica doncs, les dificultats de seguiment escolar. Pel que fa a memòria no sembla haver-hi una dificultat evident (tal i com manifestava la mestra) segurament respondrà més a falta d'hàbits d'estudi més que no de memòria.

No hi ha problemes d'atenció.

No destaquem cap angoixa evident.

De l'entrevista amb la mestra, se'n desprèn que molt sovint no porta els deures fets i els exàmens són molt fluixos. Ella es pensava que era un problema de memòria, però manifestem que segurament serà més per falta d'hàbits d'estudi, ja que no té un bon ritme de treball a casa (la no presentació de deures és un signe plenament evident).

Així el nostre treball es centrarà:

- Establir una rutina de treball estable a casa.
- Fomentar l'ús de l'agenda.
- Saber establir una prioritització correcte dels deures per tal de ser més efectius en el treball i no allargar les sessions de feina indegudament.
- Millorar la relació amb la mare.

Estat actual:

La M. sembla haver establert una rutina de treball estable a casa. Prefereix que l'ajudi el pare que no la mare.

La relació amb la mare ha millorat una miqueta però cal treballar-hi molt més.

Presenta sempre els deures (millora manifestada per la mestra, la qual diu que ara com ara no es pot queixar).

Ha millorat lleugerament les notes. Matemàtiques és la que li costa més.

12/3/12

1ra sessió:

Ens presentem. M. està encantada amb la meua presència i així ho manifesta.

Obrim agenda i valorem els deures que té. Fem una prioritització d'aquests. Després la deixem que comenci a fer-los.

Ens passem l'estona fent deures de matemàtiques. Observem que no fa reflexió prèvia abans de resoldre, sinó que resol directament. Intentem fer-li entendre que abans de començar cal pensar.

19/3/12

Avui M. ve molt apressada, manifesta que té molta feina. Prioritzem aquesta. En l'assignatura de mates veiem que hi ha l'activitat d'aprendre's de memòria les taules de multiplicar. Activitat que requereix molta constància. No val estudiar només un dia i ja està. Cal establir una rutina continuada i diària.

Fem entrar a la mare, que és qui l'acompanya. Establim entre totes com podem organitzar les estones d'estudi de les taules. Finalment, s'acorda que cada dia al matí, durant el trajecte en cotxe que fan fins l'escola, uns 10 minuts, serà l'estona per practicar les taules. M. les dirà i llavors la mare les hi preguntarà.

Marxen totes convençudes i animades amb la tasca.

D'aquesta manera aconseguim implicar la mare en l'aprenentatge, ja que la M. prefereix sempre el pare. La mare se la veu satisfeta. Veure'm quin resultat té.

26/3/12

Entren la mare i la M. per valorar com ha anat l'estudi de les taules al cotxe. Les dues estan satisfetes, a més sembla que li han posat bona nota en un control d'aquestes.

Cal mirar de que sigui una activitat continuada però sempre de forma flexible. No cal que sigui una cosa rígida, és a dir, no cal destinar-hi tots els matins, ja que el trajecte fins l'escola també és un bon moment per parlar d'altres coses. A més hem de tenir en compte que també hi va la I., la germana petita. Així s'acorda que es farà els dies que tingui control i algun altre que els vingui també de gust.

La mare es retira.

Prioritzem els deures i M. comença a fer-los.

2/4/12

és setmana santa, i es disculpen per què no vindran. M. ha anat a passar la setmana a casa els avis.

16/4/12

Iniciem la sessió a prioritzant deures. En té molt pocs.

Destinem la sessió a passar-li el test d'autoconcepte.

Resultats:

<p>Alt autoconcepte en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ habilitats físiques▪ companys▪ acadèmica <p>Bon autoconcepte en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ llenguatge▪ relació amb els pares <p>Baix autoconcepte en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Matemàtiques <p>Molt baix autoconcepte en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ aparença física▪ autoestima
--

Dels resultats obtinguts ens sorprèn enormement el molt baix autoconcepte en aparença física i autoestima i dic que ens sorprèn perquè M. és una nena molt maca i ens sorprèn veure que ella no es considera gens. Els resultats del test són fiables? Sempre hem d'entendre els test com una referència, mai com una certesa absoluta que ens l'hem de creure cegament. Sinó com una eina que ens apunta cap a una direcció que l'haurem d'anar contrastant i revisant constantment. Així, doncs, amb aquests resultats sobre M. caldrà tenir-los en ment, en compte i anar indagant a mesura que es pugui.

23/4/12

Iniciem la sessió observant l'agenda i prioritzant deures. Té un control de medi. Establim rutina d'estudi. I aprofitem per implicar-hi la mare. Aquesta serà l'encarregada d'ajudar-la a fer uns exercicis, penjats a internet, sobre el tema d'estudi.

La mare, com sempre, es manifesta contenta de poder participar. Faran l'activitat a casa, demà al vespre, ja que l'examen és dimecres. Fem resum del tema d'estudi.

Quedem que vindran dimecres 2 de maig, ja que el 30 ells faran pont i no hi seran.

2/5/12

L'examen de medi li va anar molt bé. Està molt contenta. Manifestem que és gràcies a l'esforç que va fer d'estudi. Intentem que atribueixi l'èxit gràcies a una variable controlable (temps d'estudi que hi dedico). Sembla que s'hi mostra d'acord.

Prioritzem feina. Aprofitem que faci els deures de mates (assignatura més fluixa) aquí amb nosaltres. Divisions amb dues xifres al denominador. No se'n surt. Intentem explicar-li molt a poc a poc. Aconsegüim que entengui el procediment. Realitza amb èxit els exercicis que tenia de deures.

Marxa molt satisfeta, i nosaltres també ho estem perquè M. pot comprovar que ella pot enfrontar-se a tasques que semblen difícils, però si para atenció i s'esforça les aconsegueix fer amb èxit.

3/5/12

Trucada telefònica amb la tutora de M.

Volem saber com veu actualment a l'alumne.

Ens relata que actualment està responent molt bé amb la feina. Presenta sempre els deures i se li nota que ara estudia molt més. Sembla que hem establert uns hàbits d'estudi bons. I això es nota en el dia a dia.

Ens relata que ara com ara, les faltes d'ortografia, és l'element que destacaria d'ella.

En general està satisfeta.

7/5/12

Entra atabalada amb molta feina. Mal començament, ja que no prioritza bé les tasques a fer, n'hi ha masses. L'ajudem a valorar els deures i a establir en quin ordre els farem.

Comença amb català, no li agrada i es despista constantment. S'ha de concentrar en la feina si la vol acabar. Necessita del nostre control (extern) per mantenir l'atenció. Li falla clarament, avui, l'autocontrol.

Després ens interessem pels deures de mates. Divisions. Comprovem que n'hi ha algunes de mal fetes. Li fem notar, però no les vol canviar. És decisió seva, però manifestem que estan malament i llavors les haurà de canviar quan les corregeixin. Què prefereix? que esculli després de valorar les dues opcions. Finalment les esborra i les torna a fer, això si amb mala cara.

S'acaba la sessió, però marxa contenta perquè ha acabat, malgrat tot, la feina.

11/5/12

entrevista amb els pares.

l'objectiu és relatar en quin nivell estem amb la M. i comprovar com està anant a nivell familiar. Com viuen les rutines d'estudi establertes, quina visió tenen del rendiment de la M...

Els pares relaten que noten un canvi en la seva filla. Ara no protesta tant com abans (si que ho fa una mica) a l'hora de posar-se a fer els deures. De totes maneres ara els fa molt més.

La mare explica que on ha notat més canvi és a nivell d'agenda. Ara en fa un ús molt més productiu: apunta els deures, els tatxa un cop fets... amb això està contenta.

També estan contents per les notes que treu en els últims exàmens.

Hi ha un moment de la reunió que la conversa deriva cap a un altre àmbit. La relació entre els dos pares. Mostren desavinences molt explícites i comencen a fer-se retrets l'un a l'altre. La mare es queixa de la poca implicació d'ell en la família (només pensa en ell mateix) i el pare que ella anteposi sempre a les nenes sobre seu.

Parlem llargament d'aquestes sensacions i emocions. Recomanem a la parella que necessiten parlar més ells dos sols, ja que la reunió d'avui s'han pogut dir coses que feia temps que no es deien. Falla la comunicació entre ambdós. Els fem notar aquest aspecte i ells de seguida s'hi mostren d'acord.

En aquesta reunió ha aflorat un problema conjugal que no s'havia notat fins ara. Els pares s'han deixat anar i han fet evident els seus malestars personals.

Influeix aquesta "mala relació" en les filles? la mare diu que si que es discuteixen davant les filles. De fet sembla que sempre es comuniquin amb un to pujat. Llavors la mare comenta que la M. fa dies que sempre té gana! a l'hora de berenar menjaria de tot i més! pot ser signe d'alguna cosa? això abans no passava.

Serà un element que tindrem en compte. Hi ha una ansietat encoberta en M? caldrà valorar-ho.

14/5/12

La Maria Josep em deixa conduir la sessió:

Li passo el qüestionari STAIC d'ansietat estat i ansietat tret.

Resultats obtinguts:

Ansietat estat (actual)= percentil 15 (no hi ha ansietat)

Ansietat com a tret= percentil 40

No sembla doncs, que sigui una nena que passi per un procés ansiós. Tot i que d'ansietat tret obté una puntuació més elevada:

A destacar les següents afirmacions (sobre les quals ha puntuat més alt):

- em preocupa cometre errors.
- em preocupo massa
- em preocupo de les coses que poden passar.

Llavors li fem escriure quines són les coses que més la preocupen actualment.

M'escriu:

- que la mama i la meva germana no estiguin en perill. Que ningú els faci mal.
- quan es va morir el gos de la meva cosina.
- que la meva gosseta va matar a la meva tortuga petita. (em vaig sentir molt trista).

No sembla manifestar preocupacions fora de lloc o excessives.

De totes maneres caldrà tenir-ho en compte i tornar-ho a explorar, ja que a vegades els nens no s'obren fàcilment i ho està amagant. Cal estar alertes amb ella.

28/5/11

Fem passar a la mare a la sessió per comentar-li els resultats de l'avaluació sobre ansietat.

Ella es mostra satisfeta em el que li expliquem. De totes maneres, ens mantindrem totes alertes.

Arriba a la sessió amb un munt de deures. Ens assentem totes plegades a prioritzar la seva realització. Ens demana ajuda per fer els de medi. Continuem doncs, ajudant-la a fer els deures. Intentem donar-li estratègies de com buscar les respostes a les preguntes que se li fan. On pot estar la informació que necessita? què ens demanen a cada pregunta?...

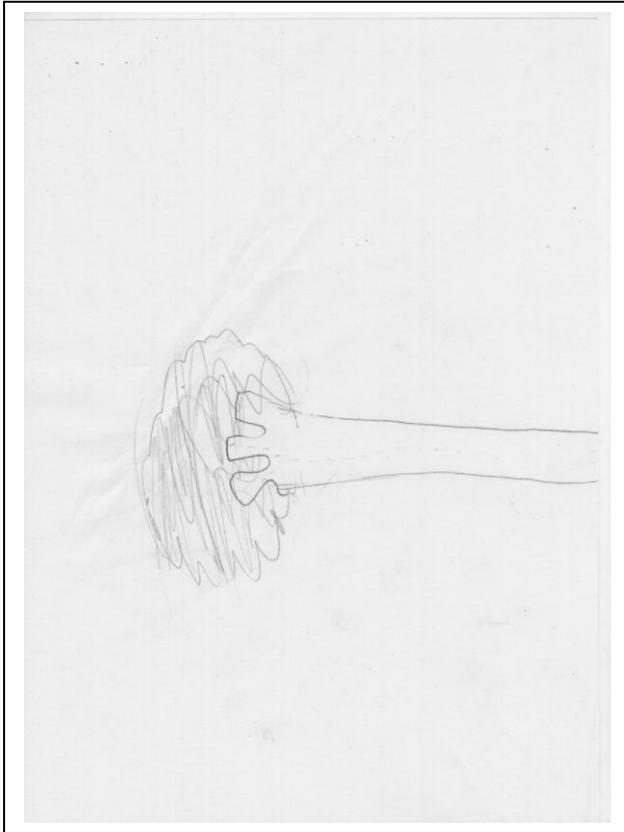
Intentem conduir la conversa, un cop finalitzats aquests deures, en el terreny familiar. Reconeix que els pares es discuteixen sovint (recordem que en l'entrevista de seguiment dels pares, aquests van manifestar les seves múltiples discussions), però també manifesta que s'estimen molt. De fet ens diu que el pare l'hi ha regalat un viatge a la mare per anar un cap de setmana a Roma. Aquesta informació ens alegra molt, ja que sembla que estan fent passos clars i evidents per buscar estones sols i reestablir la comunicació entre ells. (Recordem l'entrevista passada on es van debatre tots aquests temes).

La M. també està contenta. La conversa deriva cap a la relació amb la seva germana petita. Reconeix que es barallen molt. Intentem establir quines són les conductes que la molesten de la seva germana i quines coses li agraden (cal potenciar al màxim aquestes últimes).

Finalitza la sessió.

4/6/12

Avui no té deures, ja que demà va d'excursió. Aprofitem doncs, l'ocasió per proposar-li una activitat diferent. Recordem que la seva mare descriu mals de cap i panxa sembla ser somàtics. La fem dibuixar (arbre, casa, persona i animal).

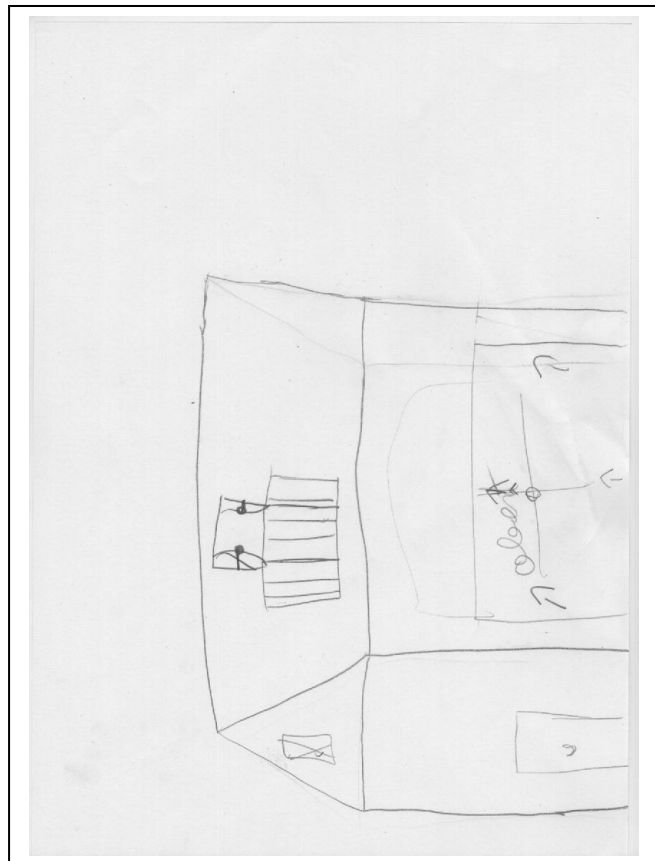


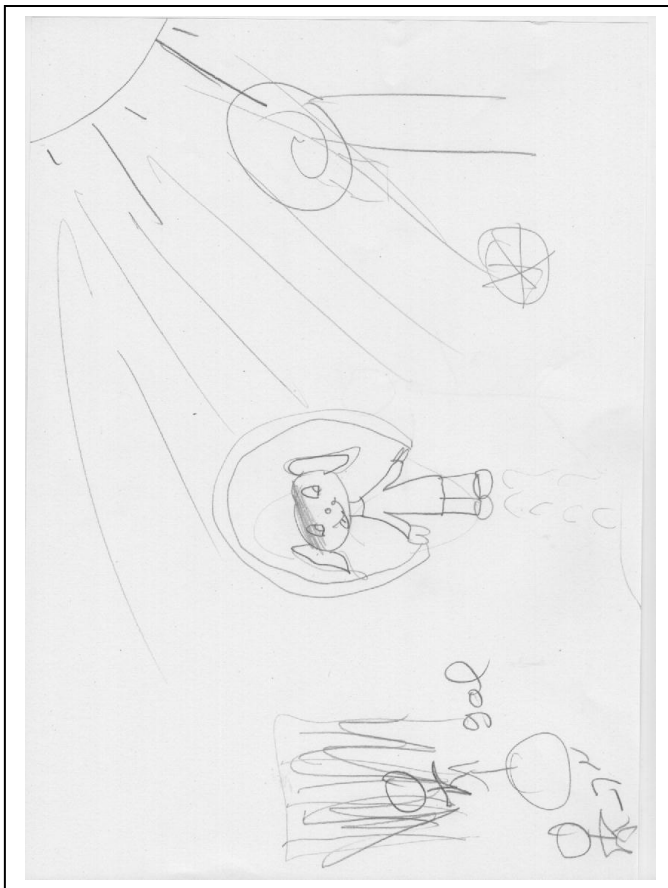
Dibuix que realitza de l'arbre.
Aspectes que podem destacar:

- esborra i torna a començar amb la copa. Per tant pot indicar conflicte. Finalitza la copa fent un ombrejat, reforçant doncs, la nostra idea de conflicte en aquesta zona.
- estructura del tronc rígida que ens pot indicar rigidesa mental, tossuderia. (és clarament un dels trets de caràcter que la seva mare sempre destaca).

Dibuix dos, la casa.
Destaquem els següents elements.

- En un primer moment va fer la casa sense cap mena d'obertura. No hi va dibuixar ni la porta d'entrada ni finestres. Aquest indicador pot indicar les reticències que té la nena d'obrir-se als demés. Es mostra reservada i poc comunicativa en les seves expressions.
- Quan se li demana si vol afegir alguna cosa accedeix a fer-hi les obertures.
- El dibuix de cortines entreobertes és indicador d'interacció amb l'ambient de forma controlada i amb un punt d'ansietat.





El tercer dibuix que realitza és el de la persona. D'aquest dibuix en destaquem:

- molta pressió per part de la mare (sol situat a la banda dreta) els rajos cap a ella són molt pronunciats. Però alhora ella es mostra burleta (traient la llengua) desautoritza d'aquesta manera l'autoritat materna.
- molta importància als esports: bàsquet, futbol... potser seria necessari potenciar més aquesta faceta de la vida. De fet fa temps que els hi demana als pares que vol fer futbol, però els pares sempre s'hi han oposat.
- ombrejat a nivell del cap. Manifesta preocupacions excessives en aquest nivell. El cap representa l'àrea de la intel·ligència. L'ombrejat que ens hi representa pot venir a indicar-nos conflictes personals en aquest nivell. De fet ella no es considera una nena intel·ligent, per tant el dibuix reflecteix plenament aquesta creença.

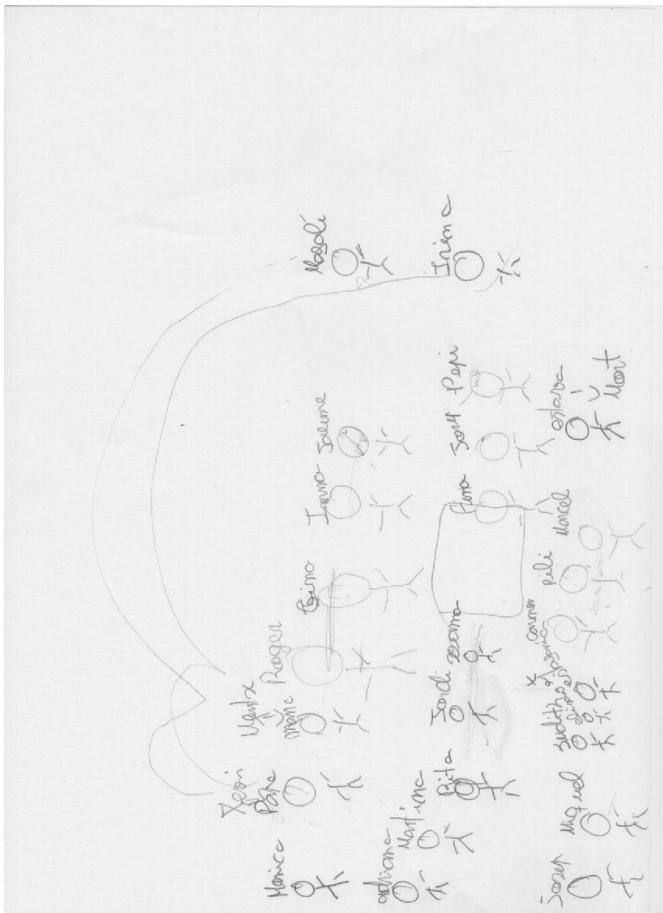
11/6/12

Volem continuar amb l'anàlisi del dibuix amb M. Li oferim la possibilitat de dibuixar una família. Aquí hi trobem una resistència clara. No vol fer-ho. Ens diu que no pensa dibuixar una família. Insistim que ho faci de la manera que vulgui, però que ens agradaria que dibuixés una família.

Se'ns posa seria i amb morros. En aquests moments estem coneixent a la M. que molt sovint els pares ens descriuen. Mai abans havia posat resistència sobre una tasca proposada.

Aquesta resistència la podem valorar com que a nivell familiar hi ha una font de conflicte per a ella i per tant no hi vol entrar. Al final, de mala gana agafa al full i es posa a dibuixar, abans però ens diu que ho farà com ella vulgui.

Aquest n'és el resultat:



Com veiem, fa ninots simples, sense cara ni detalls. I representa tota la seva família (a part de la seva família directe (pares i germana) també dibuixa cosins, tiets i avis) sense seguir cap mena d'ordre. No segueix una família i la va dibuixant sinó a mesura que li van vinguent al cap els va dibuixant. Com ens pot fer pensar? que no vol pensar sobre la seva família? que no l'interessa mostrar-nos-la? no vol entrar en els sentiments que li produeix? es mostra reservada i distant. Podríem concloure que pot ser una font de conflicte, d'angoixa per ella.

Pel que fa a la seva família directa, pares i germana veiem que els dibuixa separats. En un cantó els pares, junts i per l'altra ella i a sota la seva germana. Què ens pot indicar aquesta separació? que necessita distància? que vol allunyar-se d'ells? la distància física que representa és la distància emocional en que ella es situa?

Com veiem aquest dibuix ens obre molts interrogants que caldrà anar responnent entre tots.

14/6/12

Trucada telefònica a la tutora.

Volem valorar com l'hi ha anat el curs i si ja hi ha les notes posades. La tutora ens esmenta que suspendrà matemàtiques. No per què no tingui els continguts adquirits, ja que ella està convençuda que els té, sinó perquè en els últims exàmens ha tret molt mala nota.

Què ha passat? La M. ha estudiat, ha fet els deures, semblava que portava el curs al dia? però a classe el rendiment no era l'esperat? La tutora fins i tot em diu, que només fa un mes que havíem parlat nosaltres i que llavors estava molt satisfeta del rendiment de M. però ara fa qüestió de dues, tres setmanes que està molt dispersa i ha suspès tots els exàmens de mates que ha fet.

Tota la resta d'assignatures li queden aprovades.

Valorem amb la Maria Josep què està passant amb M, últimament. No pot ser que un ritme de treball com el que porta no obtingui uns bons resultats. Sembla que la

tutora ens estigui descrivint una espècie de bloqueig (la tutora reconeix que sap el contingut però a l'hora de demostrar-ho a l'examen no li surt), es bloqueja davant una prova? fins ara no semblava que li passés. Pot formar part de l'esgotament de final de curs? pot ser indicador d'algun altre conflicte? (recordem que la relació entre els pares no és bona) pot ser una forma que té M. de canalitzar la seva angoixa?

Cal que explorem totes les hipòtesis. Però recordem que M. és una nena amb baixa autoestima i caldrà estar alerta amb com assumeix aquests resultats. També com els gestionen els pares, ja que depèn de la seva reacció poden agreujar el bloqueig que sembla mostrar.

Línies de treball futura:

La següent sessió està programada amb la mare. De fet ella té moltes ganes de parlar i vol saber com va, com la veiem...

Cal explorar totes les hipòtesis anteriorment formulades i descobrir que hi ha al darrera d'aquest baix resultat de la M.

M. és una nena, doncs, que ara com ara necessita suport emocional, però no només la nena sinó també els pares (ens ho demostren demanant tantes trobades, volent parlar sempre després de les sessions...) ja que estan angoixats tant pel rendiment de la M. com per altres aspectes de la seva vida.

D'ara endavant, ens plantegem un treball més seguit amb aquesta mare i si accedeixen fins i tot amb la parella també seria convenient.

Cas 3: K.

En K és un nen que fa sisè de primària. Si ens posem en antecedents cal dir que és un nen que va ser adoptat a Rússia, quan tenia 2 anys. Va fer una bona adaptació a la nova família, tot i que ha sigut sempre un nen molt mogut. Els pares tenien molt clar que havien d'establir una sèrie de límits i ser molt conseqüents amb ells mateixos.

Es va fer una molt bona feina durant l'etapa de llar d'infants. Només però, s'hi va estar mig any. Després ja va accedir a educació infantil, p-3 a l'escola pública del seu poble.

S'ha destacat sempre "lo mogut" que és el nen, l'impulsivitat que té i les ganes d'acció que sempre mostra.

Es va notar ja en educació infantil les dificultats que tindria per seguir el currículum normalitzat.

Van fer una avaluació a St Joan de Déu, a la unitat d'aprenentatge i es va determinar l'existència d'un TDHA amb un trastorn negativista - desafiant, actualment pren Rubifen.

A nivell d'escola:

fa sisè, segueix el currículum normalitzat però té adaptacions de llengua i mates (en principi, ja que no hi ha hagut bona acollida a l'escola i segons com no segueixen l'adaptació o aquesta no es fa correctament). Destaquem les dificultats que hi ha hagut per part de l'escola d'acceptar mesures alternatives d'avaluació o d'adaptació de continguts. Tampoc ha estat positiu els canvis continus de professionals de l'EAP fet que no s'ha pogut fer un seguiment correcte del cas.

En K. es mostra encara mogut, impulsiu i imprevisible. Dins l'aula és un nen difícil, ja que fàcilment distorsiona a tot el grup.

Fa dos anys que realitza una activitat extraescolar que el motiva i en la qual té bastant èxit: és la gimnàstica. Està apuntat al club esportiu, d'una ciutat veïna i té bon rendiment. Aquests èxits esportius li han fet millorar considerablement l'autoestima.

Cal pensar que és un nen amb molt baixa autoestima i un autoconcepte acadèmic i personal molt baix. Cal promoure d'aquesta manera activitats d'èxits, deslligats de l'àmbit acadèmic.

14/03/12

1ra sessió:

Rebem en K.

Quan en K em veu, de seguida em saluda. De fet ens coneixem perquè jo sóc la logopeda que li porto la reeducació a nivell de llenguatge escrit. Es sorprèn que jo faci la sessió amb la Maria Josep, i això el desconcerta una mica. De seguida ens diu que avui no pensa fer res de llegir ni escriure (activitats que fa a la meua sessió) i està una mica neguitós. Li costa seure a la cadira. De seguida li expliquem que jo faig les pràctiques de psicologia i sembla entendre el perquè assisteixo a la sessió que ell té programada amb la Maria Josep.

Avui tenim previst indagar una miqueta de com van les relacions amb els companys a l'escola. De seguida es posa a parlar sobre un altre alumne de la seva classe amb el qual sempre té enfrontaments. Precisament, resulta que avui mateix a l'hora del pati, ha tingut una baralla. La baralla ha tingut diverses conseqüències negatives tal i com li fem valorar: s'ha quedat sense pati, i l'hora de després no ha fet res perquè encara estava empipat.

La Maria Josep, em comenta la dificultat que té en K. de deixar de banda els problemes i concentrar-se amb altres activitats. Així, quan hi ha algun problema a nivell relacional ja efecte directament el seu rendiment acadèmic d'aquell dia. Un

dels objectius a assolir és mirar de desprendre's d'aquests sentiments que el limiten per futures accions immediates.

La Maria Josep es dirigeix a la pissarra i juntament amb en K. fan un esquema molt gràfic i visual a la pissarra del que ha passat avui a l'hora del pati i quines conseqüències ha tingut. Seguidament han valorat possibles alternatives d'acció que podia haver fet en K. enfront el conflicte originat. Fer-lo pensar en alternatives l'ajudem a obrir altres vies d'acció. Tot i així, la impulsivitat és molt arrelada i en moments de tensió en K. li costa reflexionar i pensar en alternatives. Però si li podem demanar que hi pensi posteriorment.

Es finalitza la sessió.

19/3/12

entrevista amb els pares de K.

L'entrevista es realitza en motiu de la preinscripció per a l'ESO que ha començat. Cal valorar quines opcions tenim d'escolaritat per en K.

El pare és partidari de fer repetir sisè. De fet, cada any l'ha volgut fer repetir (ja que no té assolits els continguts de curs) i l'escola no ho ha deixat fer. Ells manifesten que tenen la sensació que l'escola no vol el seu fill, i el van fent passar per així deslliurar-se d'ell.

No s'han sentit mai recolzats per part de l'escola. Només amb la tutora de segon van establir un vincle molt positiu.

Ha faltat sempre comunicació. Els pares sempre han demanat, amb molt bon criteri (també fomentat des de les propostes emeses per la Maria Josep), que cal una comunicació molt estreta amb l'escola. S'han iniciat diaris de comunicació que no s'han omplert mai i tampoc ha funcionat les informacions via correu electrònic (proposta d'inici d'aquest curs).

No saben què fer amb en K. Repetir un curs més és allargar el mateix resultat. Passar-lo a 1r d'Eso és l'altra opció però a quin institut? al del poble no, ja que hi treballa el seu pare i això podria generar molts conflictes, que ja podem evitar de bon principi. L'ies de Santa Coloma de Farners, té USSE, i pot ser una bona opció. Es discuteix llargament els pro i els contres de cada ies proper.

Durant l'entrevista també es posa de manifest que actualment li estan fent proves d'al·lèrgia, ja que sembla que manifesta alguna al·lèrgia de tipus alimentari. Estan seguint una dieta especial sense gluten.

Aquest fet, ens il·lustra un fet que sovint succeeix en aquests casos d'hiperactivitat, i és que els pares obren moltes vies d'acció i consulten a múltiples especialistes de diferents camps. I sovint això pot esgotar al nen i a les energies familiars. Hi ha moltes respostes, fins i tot, poden arribar a contradir-se. I com ja esmentem pot ser fins i tot perjudicial. Cal ser molt prudents i sempre respectar les diferents decisions preses des de la família. De totes maneres cal ser caut i no acceptar fàcilment els diferents diagnòstics emesos.

22/3/12

En K, entra, com és freqüent en ell, corrent i esverat. No tenim temps ni de seure'ns que ja comença a explicar-nos que s'ha barallat amb la seva mare.

Per què?

- M'ha apagat la tele!

Quan li repetim la frase que ens acaba de dir, s'adona ell mateix que no és motiu suficient. Llavors ens comença a explicar que sempre l'atabalen, que sempre volen que es porti de tal manera, que tanqui la tele...

- què ha passat quan la mare t'ha tancat la tele?
- que jo m'he enfadat amb ella i l'he començat a insultar.

Centrarem doncs, la sessió en aquesta baralla ocorreguda el matí.

Posem damunt la taula la situació i el per què la mare reacciona d'aquesta manera. També posem la reacció del propi K. D'aquesta manera afavorim que prengui distància i s'adoni de les diferents posicions.

Per fer aquest anàlisi dibuixem la situació, l'escrivim... per així visualitzar-la més bé. És un recurs freqüent que s'utilitza per les sessions amb en K. Per nens més petits també està bé representar les situacions conflictives a partir de ninots.

Fem l'anàlisi, i llavors la Maria Josep demana a en K. que vagi a l'ordinador, obri una pàgina word i escrigui tot el que li ha dit a la seva mare, volem que escrigui les frases i els insults tal i com els ha dit.

En K, li encanta la idea i va corrent a l'ordinador. Comença a escriure les coses que li ha dit, però a mig fer ho borra tot. Insistim a que ho escrigui, però no pot tornar-ho a escriure, s'hi nega i borra la pàgina.

Què ha passat? estava motivat a fer l'activitat proposada, però quan ha escrit algun dels insults, s'ha adonat potser de la barbaritat i no ha pogut continuar, tot i la nostra insistència.

Ens sorprèn gratament la reacció que ha tingut en K. Esperem que hagi servit per parar consciència de les repercussions dels seus actes.

29/3/12

Avui en K, arriba carregat amb una llibreta de mates. Ens diu que ha de fer uns exercicis i que no sap fer-los.

Estem molt contentes que per iniciativa pròpia porti feina escolar. Poques vegades ocórrer, ja que està molt desmotivats per qualsevol aprenentatge.

Aprofitem doncs l'oportunitat que ens ofereix.

Treballem a fons, donant-li moltes explicacions i exemples del procés que ha de seguir (tema: arrodoniments de nombres a la desena o a la centena). Utilitzem diferents formats: llibreta, pissarra i ordinador (pàgines on es treballa aquest tema concret). Fa correctament els exercicis que duia de deures.

Fi de la sessió.

Tema sobre el qual reflexionar: **els deures escolars** (reflexió inclosa en la part teòrica).

5/4/12

Setmana santa,
s'anul·la la sessió, ja que no pot assistir.

12/4/12

He pogut participar en l'avaluació de l'autoconcepte.

Alt autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ habilitats físiques
Bon autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ companys▪ relacions parentals
Baix autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ Matemàtiques▪ Aparença▪ Acadèmica
Molt baix autoconcepte en: <ul style="list-style-type: none">▪ llenguatge▪ autoestima

Conclusions que en podem treure:

En primer lloc podem veure com les dificultats escolars que mostra en K. es correlacionen amb un autoconcepte baix en els assumptes acadèmics i sobretot a nivell de llenguatge (que és on mostra més dificultats).

També veiem que té una autoestima molt baixa! Sorprèn el baix autoconcepte a nivell d'aparença física, ja que en K, és més aviat un nen guapo, té molt bona imatge física! però ell no s'hi sent així.

També podem comprovar com destaca el seu molt alt autoconcepte a nivell d'habilitats físiques, i de fet és una de les coses millor aconseguides en ell. Practica la gimnàstica esportiva en un club, i amb bons resultats. Això és una font d'autoestima molt positiva. De fet, ha de ser una de les úniques tasques en les quals té un èxit evident. Cal potenciar i mantenir l'activitat.

19/4/12

Durant la sessió indaguem com estan anant les relacions a l'escola. Relata els mateixos conflictes amb els companys. L'hora del pati és un moment on hi ha més conflictes.

Valorem què fa durant el pati. Bàsicament jugar a futbol amb els companys de classe. Però qualsevol jugada pot esdevenir font de conflicte. També és normal que ell acabi llençant la pilota fora del recinte escolar (es veu que és una pràctica habitual), llavors s'acaba el partit amb les conseqüents enrabiades dels companys. Discutim sobre el perquè d'aquestes accions i les possibles alternatives que tenim, per tal de millorar la relació amb els companys.

26/4/12

Avui oferim una tasca escolar a en K. per veure com si situa i si és capaç de mantenir l'atenció de l'inici a la fi.

Concretament se li ofereix un text de medi i unes preguntes sobre comprensió.

No té ganes, i la seva actitud és més aviat dolenta. No pot realitzar-la. S'aixeca de la cadira constantment.

A més, ens diu que això ja ho fa durant les meves sessions. Aconsegüim convèncer-lo però, com de costum, necessita que l'anem dirigint. Si no l'acompanyem no és capaç de mantenir l'atenció necessària.

No és autònom en el treball!! això dins l'aula és un element molt negatiu.

Finalitza la sessió.

Discutim sobre la poca autonomia que té en K. sobre el treball i com això ha de repercutir en el treball dins la classe. En K, és un nen molt difícil de contenir dins una aula. Ja a nivell individual ens costa!

3/5/12

No assisteix a la sessió.

Té revisió amb l'otorinolaringòleg, ja que fa temps que porta drenatges a les orelles.

10/5/12

Entra amb actitud cansada. Ens diu que està molt cansat i no vol fer res. No puc! són les seves paraules.

Ens interessem per les proves de competències bàsiques que han fet dilluns i dimarts d'aquesta setmana. Ens diu que li han anat molt bé. No cal agafar la frase literalment, ja que segurament no obtindrà bona nota, però la seva percepció és positiva.

Acordem que durant les meves sessions (de lectura) passarem els textos passats a veure quin rendiment n'obtenim.

No vol seure a la cadira, es posa a dibuixar a la pissarra. Finalment, al cap d'uns minuts, accedeix a seure però ja ens avisa que no pensa treballar en res!!

Li proposem una tasca no acadèmica: volem que ordeni un munt de papers (hi ha dues còpies de dos textos amb les seves preguntes) ens diu Xupat!!! cap problema. Al cap de poc ens porta els dos pilons que li demanaven. No estan ben ordenats. Quan li fem notar els errors comença a somicar que és molt difícil (fixem-nos que ara ha fet augmentar la complexitat de la tasca), li demanem que ho torni a fer bé, i li donem una pista clau: les pàgines estan numerades! (ell no s'hi havia fixat). Aquest cop realitza l'activitat somicant tota l'estona... li costa moltíssim però no el volem ajudar, és una activitat senzilla que pot resoldre sol, tot i que la seva actitud l'està perjudicant. Volem que s'adoni d'això. L'anem animant de que ell pot...

Finalment ho entrega ben fet.

El deixem anar a jugar una estoneta a l'ordinador com a recompensa de la feina feta.

31/5/12

S'anul·la la sessió ja que K, és d'excursió amb l'escola.

Hi ha molta irregularitat en l'assistència d'en K. Això perjudica clarament la continuïtat de treball, però les circumstàncies són les que són i cal saber adaptar-nos a aquestes.

7/6/12

Només entrar ens informa que no té gens de ganes de treballar. Diu que s'ha cansat molt a l'escola.

Li respectem, ja sabem que vol jugar amb l'ordinador. Li permetem. La Maria Josep llavors em diu que a vegades val més fer el que els ve de gust i no obligar-los a treballar, ja que ho farien de mala gana i no aprofitaríem res en la tasca que li poguéssim oferir.

De seguida entra a internet perquè ens vol ensenyar el blog que ha creat ell. Des de l'escola han estat treballant la creació de blogs. Mirem molt interessades el seu contingut.

Ha penjat enllaços de cançons que estan de moda, imatges de futbolistes del Barça i en l'apartat de vídeos ha enllaçat a un vídeo del youtube de tractors que tenen accidents (no és tan macabra com sona, sinó que són imatges de tractors que han quedat encallats al fang, que han xocat...).

Quan li demanem el perquè de la tria, ell diu que ho troba molt divertit. No sembla manifestar cap mena de malícia.

Està animat, i va buscant més vídeos del youtube. Coneix a quasi totes les marques de tractors que hi ha. És clarament un centre d'interès per a ell.

14/6/12

Parlem de com estan anant els últims dies d'escola. Ens manifesta que té ganes d'acabar i no tornar mai més a l'escola aquesta. Recordem que l'any vinent farà 1r d'ESO, per tant acaba un cicle i n'iniciará un altre. K. es mostra molt il·lusionat amb el canvi. És molt optimista i positiu. Ens parla de com és l'IES en que anirà (l'ha vist només un cop) però ens descriu tots els espais que ha vist.

Quan li parlem de com s'imagina que seran les classes continua de forma positiva i creu que farà molts amics...

Quan introduïm com seran les assignatures, ell ja ens diu que segurament seran difícils. No en vol parlar. Hi ha doncs, una reticència a introduir-se a aquests temes perquè segurament són dolorosos per a ell.

Parlem dels plans que té per l'estiu. No sap què farà. No sap si l'han apuntat a cap casal ni res... Al cap d'una estona ens diu que sí, que està apuntat al seu club de gimnàstica. Amb això que ens diu, que ell impulsivament respon sense reflexió

prèvia. És la seva manera de funcionar en el món. Ell reacciona i llavors posteriorment aplica la reflexió.

Parlem sobre aquest fet, motivat per l'error que he comentat prèviament. Quines situacions ens trobem que poden ser contraproductives primer actuar i després reaccionar. Desgranem moltes situacions diferents, fins i tot ell n'aporta de seves...

Línia de treball futura:

En K és un alumne complex. Amb la hiperactivitat que presenta, és difícil que segueixi una escolaritat amb facilitat. No per no arribar als continguts sinó per la forma d'aprenentatge d'aquests. Molt sovint, ens adonem que el sistema educatiu no està pensat per aquest tipus de nens i esdevé difícil la convivència.

El seu rendiment acadèmic sovint no és l'esperat per les capacitats cognitives que presenten. Acceptar les normes de classe, els horaris de treball i descans poden ser aspectes molt difícils de gestionar. Sembla que aquest tipus de nens i nenes requereixin d'ajuda externa obligatòriament, necessiten un acompanyament si volen assolir els continguts acadèmics marcats.

En el cas d'en K. està clar que no assolirà els objectius de cicle, tot i així hi haurà el pas a secundària.

Què s'espera d'en K a secundària?

En primer lloc, esperem que sigui un alumne que sigui acceptat a la USSEE. De fet l'elecció de l'ies ha vingut condicionada per la presència d'aquesta unitat. Esperem que faci un bon vincle amb els tutors i aquests sàpiguen adaptar-se a les seves necessitats. Caldrà una adaptació dels continguts clara. De fet l'EAP ja li ha fet el dictamen que es requereix per demanar l'adaptació.

Per la nostra part, caldrà concertar una entrevista amb els pares de final de curs on a part de valorar el present curs, caldrà establir quines línies d'acció es seguirien en el cas de continuar amb l'alumne, definir-les entre tots i acceptar la decisió dels pares sobre la seva continuïtat o no. Per la nostra part, un suport psicològic tant a l'alumne com a la família el trobem bàsic i necessari en aquest cas.

CAS 4: A

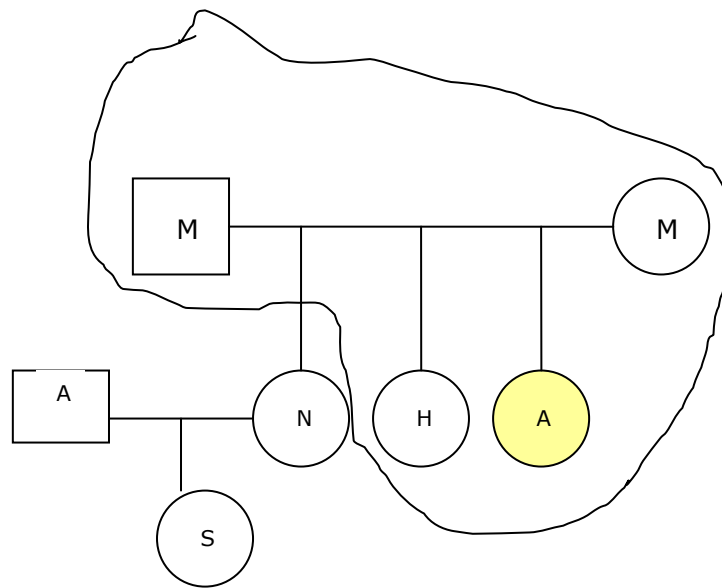
A és una alumne de 2n d'ESO. És una alumne que s'atén des de la unitat de logopèdia, concretament és una alumne meva.

El motiu de la demanda és per una tartamudesa. Va començar el treball amb mi a sisè de primària, aquest és el seu tercer curs amb nosaltres. És una nena amb beca del departament d'ensenyament.

Cal dir que és una nena que va respondre amb gran satisfacció al treball sobre la seva tartamudesa, i és capaç de controlar-la força.

A és d'origen magrebí. I cal tenir molt en compte aquest context cultural.

Aquest és l'organigrama del seu nucli familiar:



El rendiment acadèmic de A. en el segon trimestre va ser molt dolent. Va suspendre 5 assignatures. Això no era habitual en ella. Actualment no mostra interès pels estudis, no fa els deures i li costa concentrar-se.

A. té seguiment amb el CSMIJ de la zona, concretament amb la psiquiatra. Ja que hi ha un component nerviós en ella que s'ha d'anar controlant. Pren ansiolítics (Anafrenil 10mg).

2/5/12

Dins la sessió de logopèdia en que assisteix A. esclata un conflicte. Més concretament quan li manifesto que la veig trista alhora que noto que la tartamudesa se li ha tornat a fer més evident, A esclata a plorar.

La deixo plorar tot el que necessita. Un cop es recupera una miqueta em confessa que ho està passant malament. Li demano si m'ho vol explicar. Dubte, però al final em diu que hi ha molts problemes a casa a nivell familiar.

Resulta que la seva germana gran, casada i amb una filla d'un any, rep maltractaments per part del seu marit. Ara ha marxat de casa i s'ha instal·lat amb la seva família, ella i la seva filla. Però els seus pares i altres familiars (tiets...) la pressionen una mica per què torni amb el seu marit. La seva cultura no veu amb bons ulls que les dones marxin de casa seva. A. es mostra preocupada per la integritat de la seva germana. Han posat una denúncia als mossos d'esquadra, però tornarà a viure amb ell.

Em relata que està molt nerviosa, que fa dies que li costa dormir, que no entén la reacció dels seus pares ni dels seus tiets. L'obliguen a tornar amb ell, quan aquest l'està maltractant. Però es veu que està molt penedit i que li demana que torni amb ell. Llavors s'escuda amb l'argument de que com han posat denúncia, ara ell té por, i no la tornarà a picar.

No la deixo marxar fins que no està més tranquil·la.

Comento el cas amb la Maria Josep. Hi em diu que serà una bona oportunitat per aprendre. Em monitoritzarà el cas des de la distància, com que A. és alumne meua, i jo la conec més, trobem adient que jo inici un treball psicològic en ella. La veritat és que estic emocionada i espantada! són sentiments ambivalents.

Preparem la meua línia a seguir. La Maria Josep em diu que el primer que hem de fer és contactar amb l'escola i el CSMIJ, per veure la seva opinió. A part amb la nena, continuarem el treball d'escolta (molt important en aquest cas) i valorarem el seu grau d'ansietat (STAIC).

4/5/12

Parlem de com estan les coses a casa seva. Ella, amb la tartamudesa molt evident (feia temps que no era tant present) em manifesta que la seva germana ja ha tornat amb el seu marit. Té por per si li passa alguna cosa a ella o a la seva filla. Intento tranquil·litzar-la, donant-li arguments positius.

El conflicte amb la seva germana però, ha fet ressorgir un conflicte entre els seus pares. A. em relata que cada dia es discuteixen. La veig espantada. Em torna a dir que en prou feines dorm a les nits. També es mostra angoixada pels mals rendiments acadèmics. Em diu: "jo no era així!" i de fet hi estic d'acord, perquè A. sempre havia seguit amb més o menys normalitat els cursos.

També l'angoixa molt un treball que ha de fer de l'assignatura d'Anglès: ha de gravar-se amb vídeo parlant una estoneta amb anglès. Li dic, que ja parlaré amb la seva tutora per veure si pot quedar-ne exempta.

Li demano quan torna a tenir seguiment amb la psiquiatra, i em diu que no té hora fins el mes de juliol.

Acordem que intentaré parlar amb la psiquiatra a veure si li pot avançar l'hora i també amb l'ies.

Li demano permís per posar-me en contacte amb aquestes persones (psiquiatre i psicopedagoga de l'IES) ella em diu que sí, però s'interessa per què els hi explicaré. Li dic que no els hi explicaré tot el que ella m'ha explicat, però si dir-los que està passant per mals moments i que ho tinguin en compte (no els hi facilitaré els detalls). Ella es mostra satisfeta i m'agraeix que no els hi expliqui els perquè. Aquí juga un paper de confidencialitat i confiança. A. confia amb mi i jo haig de mantenir la confidencialitat del que m'ha explicat.

7/5/12

Trucada telefònica amb el CSMIJ. Puc parlar directament amb la psiquiatra. Li relato que sóc la logopeda que tracto a la A. des de fa tres anys (mai abans havíem estat en contacte) i li explico una mica el cas (no entro en detalls del que passa dins de casa, ja que no ho considero oportú) però si li dic que veig a la A. molt nerviosa, angoixada, que no dorm i la tartamudesa se li manifesta molt acusada. Em diu que segurament està passant per una crisi d'angoixa, i de fet ella l'últim dia l'hi havia reduït la medicació de 25mg a 10mg. Em diu que li tornarà a augmentar. Li dona hora pel dia 22 de maig. La conversa és breu i no permet que m'expliqui llargament.

M'agradaria expressar aquí el meu desencant de la conversa que vaig mantenir amb la doctora. No vaig notar-la gaire interessada en el cas, i simplement va dir que li tornaria a augmentar la medicació, sense més. Aquesta no era la meua idea, jo només volia que se la tornés a mirar i pogués parlar amb ella i valorés el cas novament. Però vaig tenir la sensació que el 22 la veurà, i l'hi augmentarà sense més la medicació. També vaig veure que possiblement no coneix gaire a A.

Parlant amb la Maria Josep, em diu que ella tampoc està molt satisfeta del funcionament del CSMIJ. Moltes vegades hem volgut establir comunicació amb ells per poder parlar de casos compartits però molt sovint els resultats obtinguts són molt minsos o nuls.

El dia 29 de maig tinc una entrevista concertada a l'escola pública d'Anglès, per fer una reunió de coordinació entre l'escola, el meu servei de logopèdia i el CDIAP, vindrà un dels psicòlegs, sobre un cas de retard de llenguatge d'un nen de P5. Tinc moltes ganes de fer aquesta coordinació, ja que sovint és difícil concertar aquest tipus de trobades.

8/5/12

Entrevista amb la psicopedagoga de l'IES Rafel Campalans d'Anglès. La poso en situació de l'estat d' A. No entro amb detalls però si li descriu que està passant per un període d'ansietat, per motius familiars. Intento fer-los entendre que el rendiment de A. està clarament condicionat per aquest estat ansiós, el seu rendiment és inferior ja que el seu nivell de concentració és molt baix. Demano que ho tinguin en compte i que l'eximeixin de treballs orals (com el vídeo d'anglès). No demano concessions gratuïtes, però si que tinguin en compte el seu estat actual.

La psicopedagoga també ha notat aquest estat nerviós en la A. i la preocupava el baix rendiment que ha obtingut el segon trimestre. Cal que entre tots l'ajudem a sobreposar-se.

La psicopedagoga es compromet a parlar amb els diferents professors per advertir de l'estat de l'alumne.

Prèviament a aquesta entrevista, vaig enviar un correu electrònic a l'EAP de la zona, advertint de la situació de l'A, ja que és una nena becada i per tant seguida per l'EAP. També li vaig comunicar la meua intenció d'anar a parlar amb l'IES. La resposta va ser immediata posant-se a la disposició i felicitant la nostra trobada pel dia 8/5/12.

11/5/12

Li passo el qüestionari STAIC d'ansietat. Aquest qüestionari valora l'ansietat estat, actual i l'ansietat com a tret característic de la persona.

Els resultats són els següents:

Ansietat estat (actual)= percentil 80.

Ansietat tret (com a tret de personalitat)= percentil 90.

Manifesta molta ansietat en les següents afirmacions:

- em sento inquiet
- em costa prendre una decisió.
- em preocupo massa
- pensaments sense importància em venen al cap i em molesten
- em preocupen les coses de l'escola
- em costa decidir-me en les coses que haig de fer
- em preocupa el que els altres pensin de mi
- els problemes m'influeixen tant que no puc oblidar-los durant un temps.
- em prenc les coses massa seriosament
- em sento menys feliç que els altres nens

Amb la Maria Josep comentem que ha obtingut una puntuació molt alta en ansietat com a tret. A. és una nena molt nerviosa, que fàcilment s'atabala i pateix per qualsevol circumstància. Caldrà que treballem amb ella. Assenyalo les afirmacions en que ha puntuat més alt, ja que hauran de ser la base del treball més psicològic en ella.

A part, durant la sessió d'avui em manifesta que el seu pare ha marxat a França a treballar durant uns dies. És una pràctica que ha anat fent des de fa temps, ja que aquí no té feina. Aprofita que allà hi té algun germà que li aconsegueix alguna que altra feina.

Li comento que si el dia 22 de maig (que ha d'anar el CSMIJ) el seu pare encara no ha tornat, jo puc acompanyar-la amb ella i la seva mare (ja que no tenen carnet de conduir).

Un cop feta la proposta penso que potser no ho hauria d'haver proposat. No sé si és posar-me en llocs que no em pertocuen, però la veritat és que m'encantaria anar-hi i poder parlar amb la psiquiatra directament. No sé si és egoisme. Comentant-ho amb la Maria Josep, ella em diu que a vegades ens impliquem massa amb els casos. Però que els sentiments que tinc són d'allò més normals i són els que em motiven a millorar la situació de l'alumne. Però sempre hem de saber trobar un límit. Em diu que demani permís a la mare per poder-les acompanyar, la decisió és d'elles.

17/5/12

Parlem de com estan les coses per casa. Avui A. es mostra més tranquil·la. Em diu que la seva germana està bé. Cada dia es truquen. Parlem una estoneta de la seva neboda (1 any) és molt petita i fa molta gràcia. Reforço tots aquests aspectes positius de la seva vida. Ella és tieta d'una nena preciosa, ho ha d'aprofitar. Tenim una conversa agradable i fins i tot riem.

Em diu que la mestra d'anglès l'hi ha dit que no cal que faci el video. Està contenta. Aquest comentari em dóna peu a parlar de com van les coses per l'IES. Em diu que intenta treballar més i mira de portar tots els deures fets, però em confessa que hi ha moltes coses de mates que no entén i per tant no fa els deures. Li demano que m'ensenyi què ha de fer. Treballen amb llibres digitals i per tant podem veure'ls des dels nostres ordinadors.

Dediquem l'estona a repassar i intentar resoldre els deures de mates. La veritat és que li costa entendre-ho, jo crec que per manca de concentració. És força evident que li costa està connectada a la meua explicació.

Un cop acabem A. em dóna les gràcies per l'ajuda. Jo li manifesto que nosaltres estem per ajudar-la amb allò que necessiti... i que no quedi amb res que la preocupi.

A. marxa satisfeta, i jo també ho estic. Espero que ho estigui fent bé. Em sembla que tinc una gran responsabilitat sobre ella.

No les acompanyaré a la sessió amb la psiquiatra del CSMIJ, ja que el pare torna a ser aquí, i ja la portarà ell.

23/5/12

Ahir va anar al CSMIJ, parlem de la sessió que va realitzar. Em diu que va explicar totes les seves preocupacions a la doctora i que aquesta la va escoltar molt. Em fa gràcia les paraules que escull: em va escoltar molt, què vol dir amb això que sovint hi ha gent que l'escolta però poc?? cal tenir-ho present. Quan li dic com ho vas notar que t'escoltava molt? ella em respon que em mirava i no escrivia tal i com feia els altres dies.

Ostres, quina lliçó m'acaba de donar la A. Per a ella ser escoltada és que la mirin i no es dediquin a escriure. Caldrà tenir-ho molt present d'aquí endavant. Opto per no escriure res i només escoltar-la. Ja apuntaré un cop ella marxi.

Li ha canviat la medicació, ara haurà de prendre un xarop, però no recorda el nom. Ja me'l portarà la pròxima sessió.

Parla tranquil·lament, encara que el tartamudeig continua essent més present del que havia estat normal en ella.

Parlem de com li estar anant per l'institut. Em diu que una mica millor. Entrega tots els deures... però ja es veurà.

30/5/12

Avui, només asseure's em diu que ha passat una cosa a l'institut. Li demano si m'ho vol explicar i em diu que sí. No sé perquè li ho he demanat, però m'ha semblat important demanar-li.

Resulta que a l'hora de mates, va al grup de suport i la professora és la psicopedagoga (precisament amb la que jo vaig parlar en l'entrevista realitzada), es veu que aquesta l'hi ha fet molts crits. Quan li pregunto per què? ella em diu que li ha demanat com ho havia de fer per saber si un angle era recte o no. I llavors la professora l'ha començat a cridar dient que això ja ho havien de saber, que des de 5è de primària que ho haurien de saber i s'ha posat a cridar històricament. Se li neguen els ulls mentre ho explica. Li demano si ha plorat i em confessa que una mica, ja que s'ha sentit molt malament. Ella ha demanat la consulta perquè no ho sabia fer, i es pensava que ho estava fent bé de preguntar però després de la contesta de la professora, ja li ha quedat clar que no.

Jo intento fer-li adonar que ella ha actuat molt bé i qui no ha respost correctament és precisament aquesta professora. Intento desangoixar-la dient que segurament tenia un mal dia i que no s'ho havia d'agafar com un tema personal. Està clar que la professora ha actuat molt malament, amb aquesta acció ha tallat qualsevol iniciativa de participació de l'alumne i a sobre la ferit directament.

Dediquem la sessió a parlar de com volem que ens tractin, i sobretot de com hem d'actuar nosaltres davant situacions angoixants...

Contrasto la veracitat de la informació dels fets que descriu A. amb un altre alumne que jo tinc, que van a la mateixa classe. Aquest descriu la mateixa situació i em diu que la professora s'ha passat moltíssim. Pel que sembla tots els alumnes han fet costat a A.

Comento els fets a la Maria Josep. Ella em diu que no li estranya, que aquesta professora destaca pels seus estirabots verbals. Ens sorprèn que una professional pugui actuar d'aquesta manera, però és així i cal donar estratègies i enfortir als alumnes perquè situacions d'aquestes no els afectin de sobre manera.

M'oblido de demanar-li si em porta el nom dels medicaments que ara pren!

6/5/12

Entra amb un somriure d'orella a orella. A què ve aquesta alegria? em porta les notes. Ho ha aprovat tot menys música. Està molt contenta i jo també. Utilitzo molt reforç positiu per dir-li que està fent una bona feina, s'ho mereix perquè ha treballat molt.

Em diu si la puc ajudar amb un treball de música que ha de fer per poder aprovar. Accepto encantada.

Dediquem tota l'estona al treball.

Abans d'acabar li demano si es recorda del nom dels medicaments. I em diu que sí, que ho té escrit en un paper a l'agenda per donar-m'ho.

Medicaments que l'hi ha receptat la doctora:

- Fluexitina Normon 20mg/5ml Solución Oral.
- Risperidona STADA 0,5 mg

Li demano si sap perquè serveixen. Em diu que el xarop és per no pensar tant i poder-se concentrar millor. I les pastilles són per dormir.

Fluexitina Normon 20mg/5ml Solución Oral.

És un antidepressiu i també indicat per trastorns obsessius-compulsius.

Risperidona STADA 0,5mg

És un antipsicòtic. Indicat per al tractament d'esquizofrènies, episodis maníacs en trastorns bipolars, trastorns de conducta infantils.

Em sorprèn la prescripció del Risperidona. Parlant amb la Maria Josep, a vegades és sorprenen com els psiquiatres recepten medicació molt fàcilment. De fet la seva branca mèdica es base precisament amb això, a partir de la medicació és com volen generar els canvis comportamentals en les persones. Ara bé, quedar-nos únicament en la medicació i no potenciar un treball psicològic a vegades pot ser del tot insuficient.

13/6/12

A. no assisteix a la sessió. No sabem perquè ja que no ha avisat.

Línies de treball futura:

Amb A. està clar que necessita un acompanyament psicològic. Es troba dins una situació personal molt estressant per ella i cal que algú la vagi orientant i sobretot escoltant.

A. és una alumne amb beca INAPE. Pel següent curs no té l'ajuda concedida i per tant serà una nena que haurem de finalitzar. De totes maneres també hi ha la possibilitat que marxin a viure a França abans no comenci el nou curs.

Beques:

Hi ha molts alumnes que ens arriben a tractament a partir de la concessió d'una beca.

Les beques esdevenen una gran ajuda per donar accés a aquells alumnes que ho necessiten a un treball psicològic. És la manera de garantir l'ajuda a aquells alumnes que es troben amb situacions socio-econòmiques més desfavorables.

Per altra banda, té aspectes més negatius. Un seria la poca implicació que a vegades hi ha per part dels pares. Com que per ells és un servei gratuït, no donen el valor que es mereix el treball que nosaltres podem fer. L'altra aspecte negatiu és que molt sovint no es poden continuar tractaments que esdevenen necessaris per la denegació de la beca.

Avui en dia però, hem de pensar que la concessió de beques per a tractaments psicològics i pedagògics anirà a menys. Vivim moments econòmicament parlant molt difícils on les retallades són continues i les ajudes és potser el primer que es suprimirà, ja que ara com ara el govern no està, no té els recursos econòmics necessaris, per permetre's el fet d'ajudar a les famílies econòmicament.

5. Conclusions i Prospectiva

Conclusions:

En aquestes alçades del pràcticum podem arribar ja a algunes conclusions que sens dubte hem pogut anar arribant.

La meua part teòrica es va centrar en totes aquelles variables individuals de l'alumne que poden estar influïent en el seu rendiment acadèmic. Estils d'atribució dels èxits o fracassos, autoestima i autoconcepte personal, metes i expectatives però també aquelles relacionades amb les dinàmiques familiars.

Començaré bàsicament per aquestes últimes, ja que durant les sessions de pràctiques són les que potser hem estat treballant més. De fet, podem entendre que unes bones dinàmiques familiars, unes relacions parento-filials adequades ens ajudaran precisament a poder millorar altres aspectes més individuals (autoestima, autoconcepte, metes...) dels alumnes.

M'he adonat de la importància que és el treball familiar en aquests contextos de la psicologia escolar. Quan hi ha una família al darrera (amb les peculiaritats que es vulguin i amb l'estructura que sigui) preocupada i disposada a canviar aspectes per poder millorar el possible rendiment del seu fill, tenim garantit una part del possible èxit que busquem. La implicació familiar és bàsica.

La Maria Josep, molt sàviament, m'ha donat l'oportunitat de veure i discutir extensament, com possibles relacions familiars poden arribar a ser prou potents com per bloquejar el rendiment escolar del seu fill. Hem pogut discutir alguns dels casos que ella porta, però que jo, per incompatibilitat d'horaris, no he pogut presenciar:

Cas Mohamed:

En Mohamed és un alumne de sisè de primària d'origen magrebí. És el tercer de quatre germans. Els seus dos germans grans tenen rendiments escolars bons (el germà gran, està actualment cursant a la universitat i la germana fent 4rt d'ESO amb bones notes). En Mohamed però no té un bon rendiment amb matemàtiques. Totes les altres àrees les aprova, però mates ha obtingut insuficient quasi sempre.

Des de casa, tenim un pare molt rígid i distant amb els fills i amb unes creences que transmet a tota la família. Ell creu que en Mohamed és tonto, que no hi ha res a fer, que no cal insistir perquè no farà res. Una creença que malauradament han fet seva tota la família, inclòs el nostre alumne. Per tant és un nen que fermament creu que ell és tonto. Paral·lelament ens trobem amb una baixa autoestima, amb un mal autoconcepte i amb unes atribucions que l'empenyen al fracàs.

Amb aquesta descripció està molt clar quines línies d'intervenció, almenys inicialment, cal prendre. La dificultat però la trobem quan hi ha un immobilisme absolut per part de la família, no volen col·laborar, ni discutir res al respecte... així, cal optar per una altra línia d'intervenció (pensem que és un nen amb beca gestionada des de l'escola), la línia empresa és la del treball amb el nen intentant desmuntar-li la creença limitadora que té i anar millorant aquells aspectes abans descrits, però entendrem que sense la col·laboració familiar aquesta serà una empresa difícil.

Aquest és doncs, un bon exemple de com les dinàmiques familiars poden condicionar la resta de variables.

Com però coneixem aquestes dinàmiques? Doncs a través de diferents canals. En primer lloc a través de les entrevistes amb les famílies, és a través dels seus discursos que podem anar desgranant les dinàmiques predominants en la família i després determinar com poden estar influïent o no en l'alumne en concret. En segon lloc a partir dels discursos que emeten els propis alumnes. Molt sovint els alumnes fan referència a com van les coses per casa i et poden descriure situacions reveladores (que en entrevistes familiars no havien sortit). En tercer lloc, una altra eina que utilitza la Maria Josep és l'anàlisi del dibuix. Una eina que ha estat del tot

reveladora per mi. He trobat fascinant quines conclusions es poden extreure a partir del dibuix. Fascinant però alhora perillós, ja que sense cap mena de formació prèvia no s'hauria d'utilitzar (com seria el meu cas).

Si ens centrem en les altres variables estudiades m'agradaria fer un esment sobre les eines utilitzades per valorar-les en els alumnes. Molt sovint s'utilitzen tests estandaritzats per tal de determinar, molt sovint, un percentil. En base al test podem determinar si un alumne té o no té una bona autoestima, autoconcepte o el nivell d'ansietat. Però, com a professionals, no podem quedar-nos només amb el resultat del test, ja que pot ser perillós. Una de les coses que he après durant el pràcticum és el de tractar la informació donada pel test o qualsevol altre mètode amb relativitat. Mai ens donarà una certesa absoluta. Cal sempre complementar-ho, contrastar-ho d'altres maneres, una d'elles escoltant als nens o analitzant les situacions que els passen.

Una de les variables és l'autoestima. El test que utilitza la Maria Josep, A-EP de Ramos, Giménez, Muñoz-Adell i Lapaz el vaig trobar poc fiable. És molt fàcil pels alumnes mentir i posar el que tu esperés d'ell o ella. Per tant, el resultat del test és només una de les moltes dades que necessitarem per determinar si aquell alumne té una bona autoestima o no. En el test d'autoconcepte que s'utilitza al centre, també apareix la variable autoestima, així tenim un element més que contrastar. Però és amb el dia a dia amb els nens que els vas coneixent i vas podent observar aquestes variables de manera més indirecta.

Una de les coses que més he après és que l'anàlisi del discurs esdevé essencial. Hem de pensar que darrera d'un simple comentari podem descobrir quina atribució causal està realitzant l'alumne, una dinàmica familiar, uns sentiments amagats que no havien sortit mai... Descriré un exemple, que vaig poder viure jo mateixa que crec que exemplifica molt bé aquesta qüestió:

Durant l'entrevista amb uns pares. La mare va fer el següent comentari que anava més o menys així:

"...l'altre dia amb la M. vam estar netejant el garatge i vam poder parlar molt. Jo estava molt contenta perquè em va dir que l'examen de medi l'havia aprovat, i és que vam estar estudiant moltíssim les dues. I va i la M. em diu, "ho veus mama com no calia estudiar tant, l'examen era molt fàcil!!!". em vaig quedar callada i no vaig saber què dir-li."

Què hi ha darrera aquesta situació?

Hi tenim tres coses positives: una és que la mare i la nena estaven fent una activitat juntes i aquesta els permetia parlar de les seves coses. La segona és que havien estat estudiant juntes (la mare està implicada en l'aprenentatge de la nena). I la tercera que M. havia aprovat l'examen de medi.

I hi tenim dues coses negatives: una és que M. considera, atribueix l'èxit en l'examen a que aquest era fàcil. No ho atribueix al fet que ella havia estat estudiant molt. I la segona és que la mare no va saber respondre-la.

Què es va comentar per la nostra part al respecte:

Que amb el que ens ha descrit la mare ens adonem que M. atribueix els seus èxits a factors externs a ella que no pot controlar (examen difícil o fàcil). I que seria més convenient que ho atribuís a factors controlables per ella com podria ser: vaig estudiar.

Per tant, vam recomanar a la mare que davant de comentaris d'aquest tipus una bona resposta seria:

- clar que el vas trobar fàcil, perquè havies estudiat. Si no haguessis estudiat tant no l'hauries trobat així de fàcil.

L'objectiu el tenim a que M. faci atribucions en els que ella pugui aplicar un control: estudio i així realitzar l'examen em serà fàcil (l'examen en si no és fàcil o difícil) o no estudio i per tant trobaré l'examen difícil.

Totes aquestes reflexions ens porten a dir que un psicòleg educatiu ha de saber escoltar molt bé a tothom. Poder estar alerta a la informació que et transmeten tant de forma directa com indirecta és bàsic per poder arribar a fer-te una idea més clara sobre el cas. L'escolta activa ha de ser una actitud primordial del psicòleg, sense aquesta no podrà ajudar correctament a les persones.

Aquesta lliçó me la va donar la Maria Josep, però també la A. en una de les sessions. Em va dir:

"va anar molt bé la doctora em va escoltar molt. Referint-se que en aquella ocasió la doctora l'havia mirat i no s'havia limitat a escriure davant d'ella, com era habitual" A. m'acabava de regalar una regla d'or. **ESCOLTAR ACTIVAMENT.** Que ell percebi que l'escoltes, que estàs interessada amb el que et diu i no t'obsessionis a escriure, ja ho faràs després!! és més important escoltar i que l'alumne ho noti. I no només davant els alumnes sinó amb qualsevol persona amb la que parlis.

Per altra banda, i independentment del meu estudi teòric, m'agradaria intentar explicar la complexitat de la tasca del psicòleg escolar que s'estén des de la primera trobada amb el cas fins a la possible alta. En un primer moment és molt important **analitzar molt bé la demanda.** És a dir, què esperen els pares de nosaltres, què n'espera l'escola (els mestres) i sobretot què n'espera el nen. En aquest sentit és primordial analitzar molt bé aquestes demandes (que sovint són molt inespecífiques, ja que els pares a vegades no saben molt bé el perquè de la derivació, la demanda pot venir motivada per la mestra...) i tenir-les en compte. Al mateix temps cal anar-les concretant i sobre tot orientar-les cap a objectius concrets i específics que puguin ser realitzables, assolibles. Expectatives molt allunyades de la realitat poden ser plenament perjudicials ja que mai es podran assolir. És doncs, una primera tasca de la psicòloga, en el nostre cas, la de concretar correctament la demanda i anar concretant les expectatives.

Cas descrit per la psicòloga:

En una primera entrevista uns pares relaten com el seu fill, situat a 3r de primària, està suspens tot les assignatures. El seu rendiment acadèmic mai ha estat bo, i de fet tots els mestres que ha tingut els han dit que el nen no seguia bé. Però no és fins ara que s'han decidit a buscar ajuda (cal dir que venen derivats des de l'escola, després d'una entrevista amb la tutora i l'EAP). Els pares volen que el nen passi a aprovar-ho tot. Tenen l'expectativa que nosaltres els resolrem fàcilment el problema. Com podem veure, aquesta expectativa queda molt allunyada de la realitat actual del nen. Primer cal fer un bon estudi d'on poden situar-se les seves dificultats i llavors procedir amb el treball necessari, però cal rebaixar expectatives parentals perquè no visquin com un fracàs el treball que se'ls pot oferir. És una primera feina de la psicòloga situar els pares dins un pla més realista, amb unes expectatives més assolibles.

Per altra banda, cal vigilar amb la idea (sovint generalitzada) de vostè ja ho arreglarà. Aquesta creença pot ser també molt perillosa. Una cosa que si he après és que tothom ha de participar del treball psicològic, tothom té alguna cosa per fer, per actuar, per implicar-se per aconseguir canvis reals en els nens.

Concretar però la demanda no és una tasca senzilla i fàcil. En alguns casos pot ser molt difícil i pot arribar a entorpir el tractament, estic pensant en aquests moments amb alumnes que venen derivats de l'escola, els quals la demanda ha sorgit d'aquesta i no de l'entorn familiar. Quan l'entorn familiar no accepta la demanda ofertada per l'escola, no comparteix la seva visió, pot originar-se un problema o fins i tot inhabilitar el treball que se'ls pot oferir.

Cas concret observat en el centre de pràctiques:

Una família amb dos fills en edat escolar (un està situat a 5è de primària i l'altra a 4rt). L'escola des de cycle inicial que es queixa del rendiment dels dos infants. L'EAP després d'una avaluació determina que necessiten un treball a nivell psicològic ja que detecta alguns problemes en ells. Es fa una entrevista amb els pares i aquests no accepten la necessitat del treball, al contrari s'hi oposen obertament. Llavors se'ls ofereix la possibilitat de demanar una beca per tal que puguin fer un seguiment (que els pares no hauran de pagar). En aquest cas accepten. Arriba els diners de la beca i els dos germans inicien un tractament psicològic. Cal dir que no hi ha demanda per part dels pares i això dificulta el treball, ja que el treball familiar no es pot fer correctament. Els pares se'n desvinculen. Totes les coordinacions es fan a través de l'escola, qui és la que en certa manera es responsabilitza de la reeducació d'aquests nens. Val a dir que serveis socials també hi està implicada.

L'any següent se'ls denega la beca, aquests nens quedaran sense tractament psicològic, tot i la necessitat observada i acceptada per molts agents.

Com podem procedir en aquests moments: descriu les actuacions realitzades per la psicòloga: 1) entrevista amb els pares per informar de la situació i oferir la possibilitat de continuació si ells accedeixen a pagar el tractament. Negativa per la seva part. 2) entrevista amb l'escola i EAP per determinar quines línies educatives són les més adients per acompanyar aquests nens des de l'entorn escolar. 3) sessió de cloenda amb els alumnes, on se'ls agraeix la feina feta i se'ls dona els ànims necessaris per què ells segueixin endavant, buscant ajuda quan els calgui (tutores...).

Resumint una mica aquesta primera idea, és que inicialment en els casos que ens arriben cal analitzar molt bé la demanda que se'ns fa (què s'espera de nosaltres). Quina demanda es fa des de l'entorn educatiu i quina des de l'entorn familiar. Coincideixen? i sempre procedir per tal de concretar-les i consensuar-les entre tots els agents implicats.

Una altra conclusió que podem arribar és que cal analitzar molt bé cada cas. Cal **obtenir múltiples informacions** que ens ajudin a situar-nos correctament. Informacions que no venen únicament de possibles tests que els podem passar sinó que venen de múltiples canals (informació que ens pot transmetre les mestres, informació que ens transmeten els pares (fins i tot els germans), informació que ens pot transmetre el propi alumne (és molt important escoltar-los), informació que podem arribar a través de proves específiques... Amb aquest sentit crec que la Maria Josep m'ha insistit moltíssim a tenir sempre els ulls i les orelles molt obertes, ja que cal escoltar molt bé a tothom, i sovint és durant la realització d'una activitat aparentment neutra, que pots descobrir informació primordial. Molt sovint els nens es contenen durant les proves i és quan relaxes la situació quan poden arribar a obrir-se.

Una altra conclusió que m'agradaria compartir, és que al llarg del pràcticum m'he preguntat moltes vegades que com és que els alumnes s'obren tant amb la Maria Josep, i són capaços d'explicar-los tantes coses íntimes i personals. Jo exerceixo de logopeda des de l'any 2002 i m'ha frepat experimentar com alguns alumnes són capaços d'explicar coses tan fàcilment. Al llarg de la meva experiència professional amb la logopèdia, si que m'he trobat amb alumnes que t'expliquen cosetes però no de forma tant clara i obertament. La Maria Josep llavors em va dir: no els hi has donat l'oportunitat de fer-ho. Aquesta resposta em va deixar parada. Però reflexionant-hi crec que és la veritat. Els meus objectius amb els meus alumnes són molt concrets i de l'àmbit del llenguatge, llavors totes les actuacions que realitzem van encaminades a assolir aquests objectius. Amb psicologia els objectius són uns altres, i per tant les actuacions que realitzes són diferents i ja van encaminades a ajudar als alumnes a poder parlar obertament del que els preocupa. Així, quan els meus objectius sobre els alumnes canviïn, segurament afavoriré l'obertura d'aquests.

Pensant sobre aquest aspecte em ve el cap un episodi que em va passar personalment, durant el curs passat, amb una alumne sobre la qual jo portava la reeducació de llenguatge escrit que il·lustra clarament aquesta dificultat:

Finalitzant la sessió amb l'alumne l'acompanyo fins a la sala d'espera on l'espera la seva mare. Quan ens acomiadem, la mare em diu: "què ja t'ha ensenyat la medalla?" Poso cara d'estranyesa, l'alumne no m'havia comentat res. "és que no he tingut temps per explicar-te que ahir vaig guanyar una medalla a la competició" respon ràpidament l'alumne.

Un exemple clar, que durant la sessió de reeducació no va tenir temps per explicar-me aquest fet tant important per a ella. Jo no li havia ofert cap moment perquè ella trobés l'espai per explicar-se. No podem esperar que els nens ens expliquin les coses fàcilment (molts altres segurament, ho haguessin explicat igualment) ja que per molts és difícil trobar la forma i sobretot el moment.

Prospectiva:

En primer lloc dir que el meu pràcticum II, que realitzaré el proper semestre, el continuaré al centre. Podré observar la continuïtat dels casos en que he assistit i alhora treballar, en la vessant teòrica, altres elements influents en el rendiment acadèmic. Aquests temes però encara s'han de pensar.

La meua idea de futur la tinc molt clara. Si tot va bé, amb el pràcticum II acabaré la llicenciatura, per tant a finals del primer semestre del curs 2012/13 obtindrè la titulació. Com ja sabeu, el Centre Psicopedagògic Anglès és també el meu centre de treball actualment, dins la unitat de logopèdia, amb l'obtenció del títol espero poder-me incorporar així a la unitat de psicologia. Per tant, tinc clarament la intenció d'iniciar-me professionalment en el camp de la psicologia a inicis de l'any vinent.

Aquest fet m'omple d'orgull i em ve molt de gust professionalment, ja que tinc la sensació de créixer, evolucionar. Però alhora em fa molt de respecte, m'envaeixen dubtes sobre la meua capacitat i em dona la sensació que em falta moltíssim per aprendre. Aquests sentiments crec que em portaran a buscar més formació (la qual cosa crec que és positiu, ja que la formació continuada dins els nostres camps de treball esdevenen indispensables), de fet ja m'he apuntat dos cursos d'estiu ofertats des de la Universitat de Girona per aquest proper juliol.

També tinc en ment formació a nivell d'anàlisi del dibuix, ja que no tinc cap mena de coneixement sobre aquesta tècnica per recollir informació.

Per acabar, només manifestar la meua satisfacció sobre el treball realitzat i espero que d'ara endavant s'obrin nous camins professionals.

6. Bibliografia i Webgrafia:

Álvarez, L., Núñez, J.C., Hernández, J., González-Pineda, J.A. i Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta* 71.

Andreu, L. (coord.) (2011). *Diagnòstic en educació*. Barcelona: Editorial Uoc.

Coll, C (Coord). (2004). *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: UOC

González-Pineda (coord). (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema* 12, 4 (548-556).

Hintsanen, M., Hintsala, T., Merjonen, P., Leino, M. i Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Family and school related factors in 9 to 15 years olds predicting educational attainment in adulthood: a prospective 27 year follow up study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. n. 24, 9 (2)

Manassero, M.A., Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7 (2) (361-376)

Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. nº3. Madrid: Alianza editorial.

Miras, M, Onrubia, J. (2004). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. En Coll, C. (coord.) (2004). *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC

Peralta, F.J. Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. n. 7, 1 (1)

Risso, A., Peralbo, M. i Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*. 22 (4) (780-796).

Rosario, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodríguez, A., Valle, A. i Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*. 24 (2) (289-295)

Súarez, N i altres (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta* 40 (1) (73-84).

Triadó, C, Martínez, G, Villar, F. (2000). *Psicologia del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. 7 (2:1).

Pàgina de National Joint Committee on learning disabilities:

<http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld>

Pàgina de Youth Voice Peer Power:

<http://www.yvpp.co.uk/?q=node/5>

consulta de medicaments:

<http://www.vademecum.es/principios-activos-risperidona-n05ax08>