

PRACTICUM 2

Intervenció del psicòleg d'educació en l'assessorament a una alumna amb Síndrome de Down de 1r de primària en l'àrea de lectoescriptura.

Carol Ursueguía del Olmo

Psicologia de l'Educació

Semestre setembre'11 - febrer'12



Amb agraïment a totes aquelles persones que han fet possible la realització d'aquest projecte i que m'han ensenyat tantes coses al llarg de la meva trajectòria professional. I en especial, pel meu fill.



Í n d e x .

Resum.....	Pàg. 4
Introducció.....	Pàg. 5
L'escola Pit – Roig	
1. Descripció del centre: característiques principals, història, òrgans de funcionament i trets bàsics de la pràctica del centre.....	Pàg. 8
El SEZ d'Horta – Guinardó	
1. Descripció del centre: característiques principals, història, òrgans de funcionament i trets bàsics de la pràctica del centre.....	Pàg. 28
Descripció de l'activitat realitzada	
1. Raons de l'elecció o pertinença.....	Pàg. 37
2. Fonamentació teòrica.....	Pàg. 38
3. Informació bàsica.....	Pàg. 65
4. Materials utilitzats.....	Pàg. 66
5. Agents implicats.....	Pàg. 66
6. Metodologia i procediments.....	Pàg. 67
7. Tasques realitzades.....	Pàg. 68
Reflexió sobre els resultats obtinguts.....	Pàg. 88
Conclusions i prospectiva.....	Pàg. 91
Bibliografia.....	Pàg. 95
Annexes.....	Pàg.100



Resum .

Davant la diversitat d'alumnat que es troba a les aules de les escoles ordinàries i, sobretot, per la creixent orientació inclusiva dels alumnes amb necessitats educatives especials en aquestes, a continuació es presenta un cas d'una alumna amb síndrome de Down i dictamen de reconeixement de necessitats educatives especials, que està escolaritzada en un centre d'educació infantil primària de Barcelona ciutat. A l'actualitat, ha iniciat 1r de primària i s'ha vist la necessitat d'elaborar un Pla Individualitzat per adequar els objectius i continguts per el curs escolar 2011 – 2012. Es mostren una sèrie d'actuacions, enfocades a conèixer quines són les àrees curriculars que cal adaptar, quines habilitats té a nivell de manipulació fina i saber quines són les competències en aquestes per poder elaborar uns objectius reals en el Pla Individualitzat. Els materials utilitzats han estat una sèrie de fitxes de treball, el programari Click facilitat pel Departament d'Ensenyament, el web www.edu365.cat i un test específic de valoració de la motricitat fina. Les activitats realitzades han inclòs el passar aquest test, observacions a l'aula del grup classe en diferents moments, a logopèdia i al pati, i entrevistes amb la tutora, la logopeda, la monitora de reforç, la família de l'alumna, així com una coordinació de tots els professionals que intervenen amb la nena. Els resultats obtinguts han permès facilitar l'elaboració del Pla Individualitzat.

Paraules clau: *inclusió, síndrome de Down, Pla individualitzat.*

Ante la diversidad de alumnado que se encuentra en las aulas de las escuelas ordinarias y, sobre todo, por la creciente orientación inclusiva de los alumnos con necesidades educativas especiales en estas, a continuación se presenta un caso de una alumna con síndrome de Down y dictamen de reconocimiento de necesidades educativas especiales, que está escolarizada en un centro de educación infantil primaria de Barcelona ciudad. En la actualidad, ha iniciado 1º de primaria y se ha visto la necesidad de elaborar un Plan Individualizado para adecuar los objetivos y contenidos para el curso escolar 2011 – 2012. Se muestran una serie de actuaciones, enfocadas a conocer cuáles son las áreas curriculares que hay que adaptar, qué habilidades tiene a nivel de manipulación fina y saber cuáles son las competencias en estas para poder elaborar unos objetivos reales en el Plan Individualizado. Los materiales utilizados han sido una serie de fichas de trabajo, el software Click facilitado por el Departament d'Ensenyament, la web www.edu365.cat y un test específico de valoración de la motricidad fina. Las actividades realizadas han incluido el pasar este test, observaciones en el aula del grupo clase en diferentes momentos, en logopedia y en el patio, y entrevistas con la tutora, la logopeda, la monitora de refuerzo, la familia de la alumna, así como una coordinación de todos los profesionales que intervienen con la niña. Los resultados obtenidos han permitido facilitar la elaboración del Plan Individualizado.

Palabras clave: *Inclusión, síndrome de Down, Plan Individualizado.*

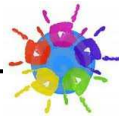


Introducció.

A l'actualitat, cada cop és més freqüent trobar a alumnes amb Síndrome de Down escolaritzats en una escola ordinària.

A continuació, es presenta el cas d'una alumna amb Síndrome de Down: la C. Per les característiques de la discapacitat psíquica presenta unes necessitats educatives especials (nee), sent aquest el motiu pel qual es tracta d'una alumna amb dictamen d'escolarització (ANNEX 1). Està matriculada en una escola pública d'infantil i primària de la ciutat de Barcelona a 1r de primària. Es tracta d'un centre educatiu petit, d'una sola línia, que rep assessorament d'una psicopedagoga de l'EAP d'Horta – Guinardó. Precisament, la intervenció d'aquesta persona té com a objectiu el facilitar eines o estratègies perquè hi hagi una inclusió de l'alumnat tant divers que trobem dins el món educatiu. Alumnat amb unes característiques individuals tan específiques que, en ocasions, els docents es troben desconcertats per no saber què fer per facilitar el desenvolupament de les seves capacitats. En el cas d'aquesta alumna en concret, durant l'etapa infantil, ha rebut un suport tant dins com fora de l'aula i un especial seguiment per part d'aquesta psicopedagoga per tal d'orientar i assessorar sobre les actuacions que s'havien de fer des de l'escola i també per part de la família. Ara que la nena acaba d'iniciar la primària es veu necessari l'elaboració d'un Pla Individualitzat (PI) en el que s'especifiqui quins seran els objectius a aconseguir dins cada àrea curricular, i així poder trobar la metodologia didàctica més adient per les seves característiques personals.

Per començar, es farà una recopilació de la informació disponible de l'alumna, tant a nivell personal com a nivell escolar, per poder conèixer quines han estat les actuacions fetes fins el moment. Es participarà activament en la valoració inicial de l'alumna en quant als coneixements i competències adquirides en l'àrea de lectoescriptura, els resultats de la qual permetran elaborar el PI conjuntament amb la resta de professionals que intervenen amb aquesta alumna. Es valorarà la motricitat fina per saber si és necessari treballar – la més, tant a l'aula com a casa. Es facilitaran exercicis



per poder treballar – la, si fos necessari. En el cas que es detecti que cal treballar algun altre aspecte que no estigui relacionat directament amb l'àrea de lectoescriptura, també es reflectirà al projecte.

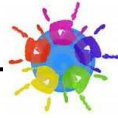
Aquest cas també permetrà conèixer un mètode d'estimulació precoç que realitza la família de l'alumna a casa seva: el NACD. El realitzen a distància per mitjà d'una tutora, ja que és un mètode d'origen americà. Aquest aspecte comportarà que es faci un treball de cooperació i coordinació amb la família molt important per poder aconseguir entre tots els objectius d'aprenentatge que es marquin amb l'alumna.

El objectius a aconseguir en la realització d'aquest projecte seran:

- Avaluar el nivell de competències en l'àrea de lectoescriptura de l'alumna.
 - Saber quines lletres coneix.
 - Saber quins números coneix.
 - Saber quines lletres es capaç d'escriure.
 - Saber quins números és capaç d'escriure.
- Valorar si la motricitat fina de la C pot ser causant d'una mala premsió en el moment de l'escriptura.
- Aconseguir un treball col·laboratiu entre tots els professionals que intervenen amb l'alumna.
 - Pactar uns objectius pedagògics i de treball comuns per a tots.
 - Compartir els avenços d'aprenentatge que es vagin aconseguint.
- Aconseguir un treball col·laboratiu amb la família.
 - Conèixer el mètode d'estimulació americà NACD.
 - Pactar unes metodologies comunes de treball pedagògic amb la nena.
- Participar en l'elaboració del PI de l'alumna.
 - Decidir de forma conjunta quines àrees han de quedar reflectides dins el PI.
 - Escollir entre tots els objectius en l'àrea de lectoescriptura en funció dels resultats obtinguts a l'avaluació de les seves competències en aquesta.



- Facilitar estratègies i/o recursos per treballar l'àrea de lectoescriptura amb l'alumna.



L' escola Pit – Roig .

1. Descripció del centre: característiques principals, història, òrgans de funcionament i trets bàsics de la pràctica del centre

L' escola Pit – Roig és una **escola pública d'infantil** (segon cicle d'infantil) i **primària** ubicada al municipi de **Barcelona** a la província de Barcelona, a la Comunitat Autònoma de Catalunya d'Espanya. Concretament, està situada al **districte d'Horta – Guinardó**, a la zona de Font d'en Fargas, a prop de la plaça del nen de la rutlla.





Dins la ciutat de Barcelona trobem un total de 349 centres educatius que imparteixen tant infantil com primària, dels quals públics en són 165 i privats, (concertats o no), en són 184. De forma més concreta, al districte d'Horta – Guinardó trobem 22 de públics i 19 de privats.

La **història del centre educatiu de Pit – Roig** es remunta fins el curs 1977 – 1978, quan va ser creada com a una cooperativa de mestres, comptant amb la col·laboració d'un grup de pares i mares, tots impulsors d'una escola pública de qualitat. Era una de les escoles que formaven part del que es coneixia com a **CEPEPC** (Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana).

Deu anys després, el curs 1987-1988, l'escola Pit – Roig va passar a pertànyer a la xarxa d'escoles públiques de la Generalitat de Catalunya.

La seva **filosofia de centre** s'identifica amb una escola catalana, innovadora, amb diversitat, integradora, pública i oberta a tothom.

En un principi, l'escola estava ubicada en una torre, que és l'edifici típic de la zona Font d'en Fargas, però ara fa 10 anys, l'any 2001, va ser construït **l'actual edifici**, per l'arquitecte Josep Llinàs Carmona, amb una superfície de 2.518 m² que consta de 4 plantes i el qual es troba adaptat, sense barreres arquitectòniques, cosa molt significativa en el cas de tenir algun alumne amb discapacitat motriu a l'escola, encara que a l'actualitat no hi ha cap.





Els espais de l'escola es distribueixen en **4 plantes**:

- A la **1a planta** es troben les aules d'educació infantil i el menjador i cuina. Dins cada aula trobem els lavabos per facilitar el control d'esfínters dels alumnes. Es troba una aula d'ee i una altra aula polivalent per desdoblaments, coordinacions entre professors, etc.



Aula de P3



Aula de P4



Aula de P5

- A la **2a planta** es troben les aules de 1r, 2n, 3r i 4rt de primària, junt amb una aula d'anglès, una aula de música, l'aula de ciències i una aula de plàstica. L'aula de ciències també s'utilitza com a aula de reforç. També disposen de lavabos.



Aula de 1r primària



Aula de 2n primària



Aula de 3r primària



Aula de 4rt primària



Aula de música



Aula de plàstica



Aula d'anglès

- A la **3a planta** es troben les aules de 5è i 6è de primària junt amb una altra aula de reforç, l'aula d'informàtica, la biblioteca, el despatx de la cap



d'estudis (també és un espai polivalent), el despatx de direcció, la secretaria, la consergeria i el despatx de l'AMPA, la ludoteca i aula de guarderia dels alumnes que estan més estona de l'horari escolar. També es troben uns altres lavabos en aquesta planta.



Aula de 5è primària



Aula de 6è primària



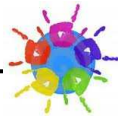
Biblioteca



Aula d'informàtica.



Ludoteca



- A la **4a planta** es troba la sala de professors.

Totes les plantes estan comunicades per un ascensor.

De patis en disposa de 3, 2 d'ells, encara que a diferent nivell, comunicats per escala, això és, sense cap separació a nivell arquitectònic, i l'altre en una planta superior. Dels que es troben al nivell inferior de l'edifici, un pati estaria davant les aules d'educació infantil i al que tenen accés aquests alumnes (encara que no restringit pels altres alumnes de primària). Disposa de lavabos i un espai per guardar les joguines del pati. Està comunicat per mitjà d'unes escales amb l'ubicat una mica més superior i davant del menjador. Aquí es troba l'hort de l'escola i l'accés al gimnàs. Mentre que a la 2a planta es troba la pista de futbol i de bàsquet al que accedeixen les classes de primària per torns diaris.



Pati per educació infantil.



Hort.



Pati per primària.



Pista.



Gimnàs.



L'horari d'apertura és de 7.30h fins a les 19.30h, encara que **l'horari lectiu** és de 9 a 13h i de 15 a 17h, tenint un sol esbarjo de 11 a 11.30h. L'horari de 13h a 15h està destinat al menjador dels alumnes que s'hi queden, qui dinen en diferents torns segons el curs que facin. Per facilitar la conciliació familiar dels diferents alumnes, es disposa de menjador i l'AMPA facilita un servei de guarderia de 7.30 a 9h del matí i també organitza les activitats extraescolars, que es duen a terme tant a la franja del migdia com de la tarda.

Es troba **personal docent i no docent** treballant dins aquest centre educatiu. De **personal docent** en total té concedits 16,5 mestres, dels quals 3 són mestres d'educació infantil i 6 d'educació primària, a més dels mestres especialistes en música, informàtica, educació física, psicomotricitat, plàstica, mestra d'educació especial i anglès que en són 8. De totes aquestes especialitats hi ha un sol mestre a excepció de plàstica que hi ha 3 i anglès que hi ha 2, i d'educació física i psicomotricitat que en són el mateix. Com a personal docent també intervé de forma externa la **psicopedagoga de l'EAP d'Horta – Guinardó**.

Com a **personal no docent** es troba una monitora que dona suport a diferents alumnes de diferents aules, un conserge que s'encarrega del manteniment de l'edifici i d'altres tasques encarregades per direcció o per alguns mestres de l'escola, una administrativa a mitja jornada, el servei de neteja (4 persones) i els cuiners (4 persones). A la franja del migdia trobem una sèrie de monitors (10 persones) que s'encarreguen tant de vigilar als alumnes mentre mengen com d'organitzar diverses activitats per aquests. Cal dir que aquest curs, a diferència de l'anterior, no tenen TEI (tècnica d'educació infantil) al tractar – se d'una escola d'una sola línia.

Al ser una escola petita d'una línia **acull a 224 alumnes**, els quals estan repartits tal com es mostra al quadre següent:

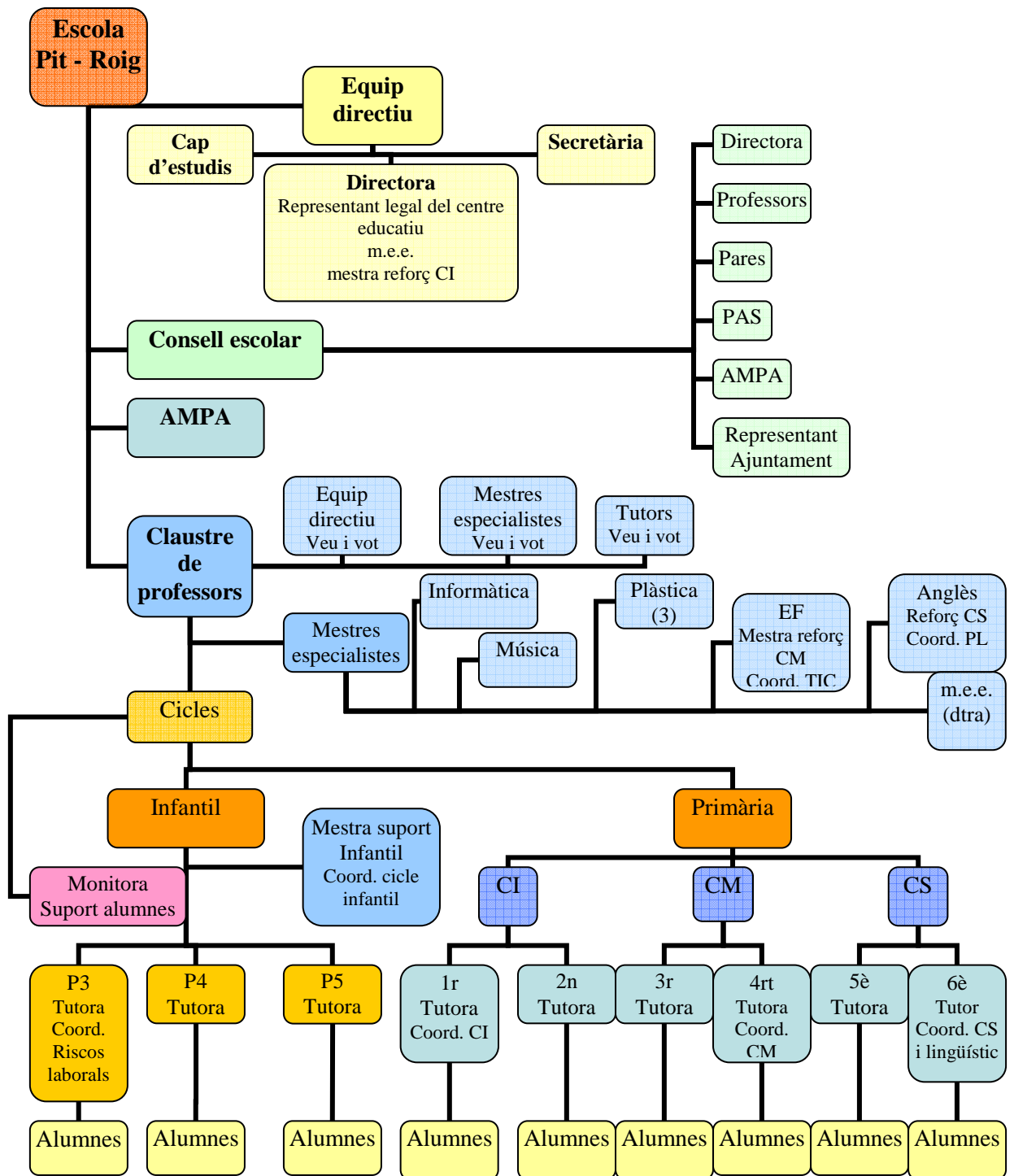
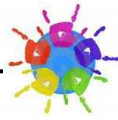


Educació infantil segon cicle	Núm. alumnes
P3	25
P4	25
P5	25

Educació primària	Núm. alumnes
1r	25
2n	25
3r	25
4rt	25
5è	25
6è	24

Els alumnes pertanyen a famílies en la seva majoria d'una classe mitjana – alta, motiu pel qual no fa necessari que hi hagi una treballadora social de l'EAP com a referent, atès que no requereixen dels seus serveis casi mai, la qual cosa ja és significativa. Es tracta d'una escola amb un tant per cent d'immigració molt baix, casi nul (4 alumnes en tota l'escola), de manera que no disposen ni d'aula d'acollida per alumnat nouvingut.

L'organigrama del centre és el següent:





Del **projecte educatiu de centre (PEC)** es desprèn la idea que l'educació és un procés de formació integral que busca un desenvolupament global òptim, en el que intervenen diferents actors: l'escola i la família. Aquests han de fer un treball conjunt i seguint el mateix camí per tal de poder aconseguir aquests objectius comuns, de totes dues parts, entenent a cada nen/a com únic i, per tant, marcant unes finalitats diferents segons cada alumne/a. Es pretén que l'alumne/a s'impliqui en la seva pròpia educació, ja que sinó no es veu possible la consecució d'aquests objectius. I això s'intenta aconseguir buscant un compromís per part de l'alumne/a amb el seu entorn social i natural, coneixent la seva realitat, educant amb valors com el respecte i la solidaritat participant a les tasques escolars i socials amb una iniciativa individual i una cooperació amb el grup.

Així, els objectius pedagògics recollits al PEC són:

- Vetllar per l'acompliment de la línia metodològica del centre, tot respectant les especificitats de cada mestre que no afectin de forma essencial la dinàmica escolar.
- Assegurar la coordinació i seguiment dels mestres que s'incorporen a l'escola per tal de garantir la continuïtat al llarg de l'escolaritat dels nens.
- Potenciar amb la metodologia emprada, el gust per la feina ben feta i desvetllar interès per la cultura general.
- Fomentar el coneixement del medi i la cultura utilitzant com a element vehicular les festes populars i tradicionals.
- Potenciar les bones relacions interpersonals entre els diferents estaments de l'escola.
- Garantir l'acció tutorial a tots els nivells de l'escola per tal que els nens aprenguin a fer servir el diàleg i els mecanismes assemblearis democràtics com a sistema de funcionament general.
- Afavorir actituds d'adaptabilitat a les condicions de la vida del grup.
- Vetllar per l'acompliment de tots aquests objectius per part del/ de la cap d'estudis.

Altres documents realitzats pel centre són el Projecte Curricular de Centre, que està en revisió, el Projecte Lingüístic de Centre, la Normativa de Funcionament i



Organització del Centre, el Pla Anual de Centre, el Pla d'Acció Tutorial i el Pla d'Atenció a la Diversitat (ANNEX 2).

És per aquest Pla d'Atenció a la Diversitat que les classes estan previstes per fer desdoblaments en determinades assignatures, en les que és millor que el grup d'alumnes sigui més reduït. Així, l'escola disposa de 3 aules per poder fer aquests desdoblaments. Aquests espais també s'utilitzen per poder fer els grups de reforç que duen a terme els diferents mestres de suport dels diferents cicles educatius. Els alumnes que van a aquests grups de reforç es decideixen a la Junta d'Avaluació.

Per poder assolir tots aquests objectius s'organitzen de manera que hi hagi una sèrie de coordinacions entre diferents grups de mestres i segons l'objectiu de cadascuna d'aquestes. D'igual manera, es reuneixen tots conjuntament al claustre per donar les informacions necessàries i per exposar els dubtes i/o problemes que vagin sorgint al dia a dia de l'escola.

El centre, per tal de poder assolir els seus objectius de treball amb l'alumnat, consta de dos equips:

- Equip de coordinació de cicle: coordinació que es realitza de forma setmanal i hi formen part la cap d'estudis, la coordinadora d'infantil, la coordinadora de cicle inicial, la coordinadora de cicle mitjà i la coordinadora de cicle superior.
- Equip impulsor del PAC (Pla Anual de Centre): es realitza de forma setmanal i hi formen part l'equip directiu i dos professors del claustre.

Aquestes coordinacions es realitzen dins l'horari lectiu del centre.

A més a més, es porten a terme altres coordinacions setmanals més específiques que també es realitzen dins l'horari lectiu:

- Coordinació d'anglès: formada per els dos professors d'anglès de l'escola.
- Coordinació de plàstica: formada per els tres professors de plàstica del centre.



El clastre es realitza de forma quinzenal i es combina amb la participació de dues comissions, també quinzenals, una d'aquestes formada per tots els mestres tutors, i l'altra comissió formada per tots els mestres especialistes. Tant el clastre com les comissions es duen a terme fora de l'horari lectiu, a la franja del migdia, de 14 a 15h.

L'horari lectiu també està organitzat de manera que hi ha previstes les coordinacions esmentades al punt anterior, atès que es consideren essencials per poder assolir els objectius previstos amb el seu alumnat i, per tant, es creu oportú que siguin activitats habituals i regulars al centre. A més, cal dir que un cop al trimestre es realitza la CAD (Comissió d'Atenció a la Diversitat).

Aquesta escola consta d'un projecte lingüístic, d'un projecte d'anglès, d'un projecte de convivència i d'un projecte TIC. Aquests estan orientats a aconseguir una major habilitat i competència en el català, en l'anglès, en formar els alumnes amb una base perquè tinguin èxit tant a nivell personal com social i poder solucionar qualsevol conflicte i en l'ús de les noves tecnologies.

Fora ja de l'horari lectiu trobem un aspecte que és de vital importància per aquesta escola: la formació permanent del professorat. Perquè s'entén que la formació contínua és necessària per poder oferir un ensenyament de qualitat a l'alumnat. Així, reben formació facilitada per part del CRP d'Horta – Guinardó, al mateix centre educatiu sobre el tema que el clastre hagi decidit com a més idoni per la línia pedagògica que segueixen o segons les necessitats del moment. A més a més, hi ha una part del professorat que també fa d'altres cursos oferts pel Departament d'Educació.

Dins l'horari lectiu es té present **l'assessorament extern** que reben per part de la **psicopedagoga de l'EAP d'Horta – Guinardó**, qui va cada dilluns i reitera un cop al mes els divendres. En cas de necessitats del centre també pot anar puntualment un altre dia de la setmana. El seu horari oficial d'estada al centre és de 9 a 14 hores, encara que normalment l'hora d'acabar sempre és més tard ja que depèn de la durada de les entrevistes i/o reunions que tingui programades per última hora del matí. Fins i tot, hi ha varies entrevistes que es programen a les 14 h per tal de facilitar les coordinacions necessàries per poder aconseguir els objectius marcats en el seu pla de treball. A més, aquesta persona té la flexibilitat d'oferir l'espai de la tarda de dilluns al centre per poder continuar la seva tasca segons les necessitats del centre, degut a que



la majoria de festes locals o nacionals i els ponts de treball coincideixen en dilluns, és una manera de poder compensar aquestes hores que no es podran treballar.

Els objectius que es pretenen aconseguir aquest curs escolar 2011 – 2012 a l'escola Pit – Roig per part de l'EAP són:

- **Àmbit alumnat i família:**
 - o Realitzar dictàmens i informes en relació a l'alumnat identificat com n.e.e. i d'altres que ho precisin i que no estiguin identificats.
 - o Informar, orientar i intervenir amb les famílies de l'alumnat n.e.e. i d'altre que es consideri oportú a demanda del centre i/o família.
 - o Establir les coordinacions necessàries per tal de donar resposta ajustada a l'alumnat n.e.e. i d'altre que ho precisi.
 - o Identificar si hi ha algun alumne a P3 susceptible de necessitats educatives especials per poder assessorar i orientar la resposta educativa.
 - o Fer el seguiment de 2 alumnes amb nee de P4.
- **Àmbit de centre educatiu i sector:**
 - o Facilitar el procés de transició de l'alumnat d'Educació Primària a l'ESO.
 - o Col·laborar amb el Centre Educatiu des d'una perspectiva institucional.
 - o Assessorar als docents sobre mesures d'atenció a la diversitat .
 - o Assessorar i col·laborar en el pla de Convivència.
 - o Coordinar – se i col·laborar amb l'equip directiu i amb el personal de suport dels centres docents.
 - o Participar a la CAD del centre educatiu.
 - o Assessorar en els processos de tutoria i orientació de l'alumnat.
 - o Treballar en xarxa amb els diferents serveis i programes educatius del sector (CREDA, CREDV, SEEM, SEETDIC) i amb els equips o serveis d'altres departaments de la zona (salut, acció social i justícia).
 - o Treballar en xarxa amb les institucions i serveis del sector en la detecció de necessitats, l'establiment de criteris comuns d'actuació, el coneixement i la difusió de recursos.



- Participar en els processos d'escolarització i transició entre les diferents etapes educatives.
- Coordinar i dinamitzar les activitats de Formació i intercanvi dels docents, en col·laboració amb els CRP del SEZ.

Cal dir, que setmanalment es manté una coordinació entre la m.e.e., qui és la directora del centre, i la psicopedagoga de l'EAP, per tal de fer un traspàs d'informacions i arribar a acords sobre les actuacions que serien recomanables fer amb els alumnes sobre els que s'ha demanat un assessorament. També és el moment en el que la directora li fa arribar les noves demandes d'intervenció per part del professorat.

Així, dins les tasques que realitza la psicopedagoga de l'EAP al centre educatiu Pit – Roig es troben: observacions a les diferents aules, ja siguin les dels grups classe o les de reforç o les de les assignatures més tècniques (informàtica, música, educació física, plàstica), observacions en altres entorns escolars (al pati o al menjador), reunions de coordinació amb la directora, reunions de coordinació amb altres professionals externs del centre, al mateix centre o a la seu de l'EAP d'Horta – Guinardó o a la seu d'aquests professionals, assessorament i orientació als diferents professors que treballen al centre segons les necessitats, assessorament i intervenció en la realització de PIs, valoracions de diferents alumnes sota demanda del centre o de les famílies, entrevistes amb els alumnes atesos i amb les seves famílies i valoració dels alumnes atesos mitjançant tests psicomètrics i/o proves projectives.

La forma d'actuar tant de la psicopedagoga, com del propi centre educatiu, segueix el **model col·laboratiu**. La pròpia escola té clar que l'aprenentatge dels alumnes es dóna dins un context i depèn tant d'aquest com de les interaccions que es donen, i que per tant, és constructiu. Tenen en compte la globalitat del seu alumnat i el context en el que es troben. Tenen present que cada alumne és únic i que té unes característiques individuals que el faran aprendre d'una manera o altra i que s'ha de buscar entre tots els professionals que intervenen en el seu procés d'ensenyament – aprenentatge quines són aquelles coses que el motiven perquè puguin avançar. D'aquí que tinguin una gran diversitat d'activitats curriculars que siguin atractives pels alumnes. La psicopedagoga del centre també va per aquest camí, ja que en el moment de fer les valoracions dels alumnes amb els que està intervenint, un dels seus objectius és aconseguir informació sobre quines coses li atreuen i/o agraden i en quines és sent



pressionat o malament, per tal de poder – lo ajudar en el procés d'ensenyament – aprenentatge a l'escola. D'aquí la importància que li dóna al coordinar – se amb totes les persones que estan amb els alumnes (família, altres professionals externs, ...), perquè considera que els acords els han de prendre totes les parts per tal de poder obtenir uns resultats satisfactoris pels alumnes. No limita la seva actuació al centre escolar, sinó que la fa extensible a fora de l'àmbit escola.

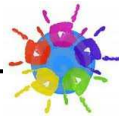
En nivell general, es pot fer una descripció de les funcions dels mestres i de la direcció del centre:

- **Tutores del segon cycle d'educació infantil.** En trets generals es pot dir que són les encarregades que els seus alumnes puguin desenvolupar les **capacitats bàsiques** relacionades amb les àrees curriculars de descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn i comunicació i llenguatge. Així, hauran d'aconseguir que cada alumne sigui el màxim **d'autònom** possible, que pugui **pensar**, crear i **comunicar** segons el context en el que es trobi, que tingui **iniciativa en descobrir**, experimentar, preguntar, que aprengui a **conviure** en el seu entorn social i a **habitar** en la nostra societat i **en el món** afavorint la cohesió social.

- **Tutores de primària.** Són les encarregades de continuar aquest desenvolupament dels alumnes en quant a les **competències bàsiques**, ja no capacitats com en l'etapa anterior. Les competències bàsiques es treballen totes elles per mitjà dels continguts de les diferents àrees curriculars: àmbit de llengües, coneixement del medi natural i social, educació artística, educació física, matemàtiques, educació per la ciutadania i els drets humans. Aquestes competències que els tutors han d'aconseguir que adquireixin els alumnes són: CB comunicativa i lingüística i audiovisual, CB artística i cultural, CB de tractament de la informació i competència digital, CB matemàtica, CB d'aprendre a aprendre, CB d'autonomia i iniciativa personal, CB de coneixement i interacció amb el món físic i CB social i ciutadana. Els diferents tutors han de ser capaços d'aconseguir que cada alumne sigui capaç d'utilitzar de forma transversal i interactiva els coneixements i habilitats que vagin adquirint al llarg de l'escolaritat dins els diversos contextos.



- **Direcció.** En quant a la direcció dels centres educatius els correspon unes funcions de representació, de direcció i lideratge pedagògics, de lideratge de la comunitat escolar, d'organització, funcionament i gestió del centre i de cap del seu personal. Així, el lideratge educatiu comporta disposar de capacitats i competències professionals específiques per formular i desenvolupar propostes pedagògiques, organitzatives i de gestió al servei de l'assoliment de l'excel·lència pedagògica en un context d'equitat. Ha d'estimular la participació de la comunitat escolar, especialment en el consell escolar i en el claustre. També és l'òrgan encarregat d'assegurar que s'imparteixi un ensenyament de qualitat i equitatiu.



E I S E Z d ' H o r t a - G u i n a r d ó .

1. Descripció del servei educatiu de zona: característiques principals, història, òrgans de funcionament i trets bàsics de la pràctica del servei.

Ja anteriorment s'ha comentat que la psicòloga que intervé al centre escolar Pit – Roig pertany al **Servei Educatiu de Zona (SEZ) del districte**, concretament a **l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic d'Horta – Guinardó (EAP B.31)**. El Servei Educatiu de Zona del districte d'Horta – Guinardó, com a servei integrat, es troba fa 4 cursos escolars. Anteriorment, funcionaven com a equip independent: ELIC, CRP i EAP cadascú a la seva seu i amb funcionament diferenciat i no coordinat. Els orígens del primers EAPs, que es van iniciar de forma inicial, es troben l'any 1979, i a poc a poc, es van anar creant d'altres. El d'Horta – Guinardó va ser creat l'any 1991.

La seu actual és relativament nova, atès que fa 4 cursos escolars que es troben localitzats aquí. Tot està a la mateixa planta, sense barreres arquitectòniques. Disposen d'una sala de formació, tres despatxos per reunions amb famílies, una mediateca, una sala de material, una sala d'audiovisuals, una cuina office, una sala d'espera per les visites, tres lavabos – un d'ells adaptat- i un gran espai on estan ubicats totes les taules de treball dels professionals, tant de l'EAP com del CRP com de l'ELIC.



Entrada SEZ Horta - Guinardó



Sala de formació



Sala d'espera



Cuina office

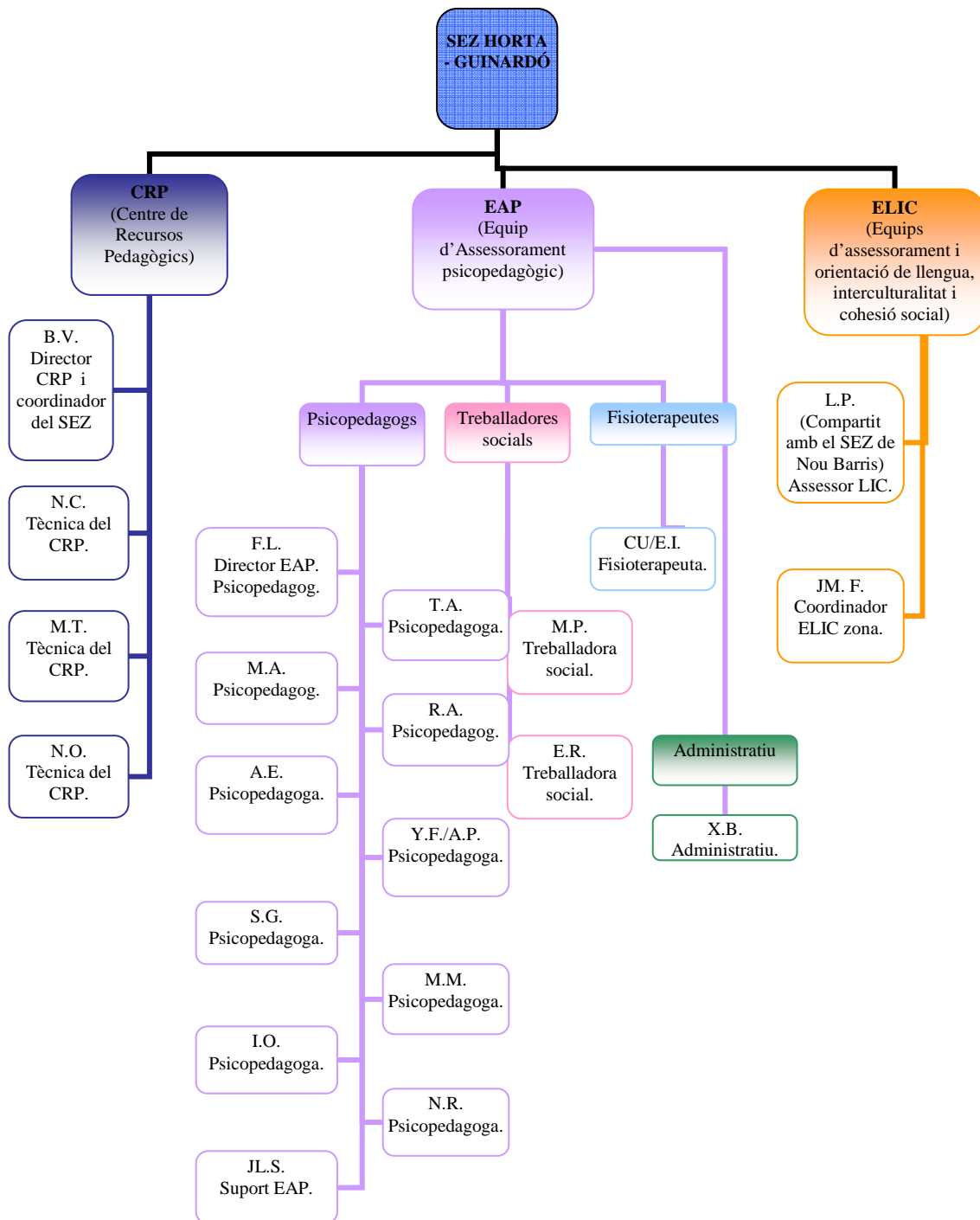
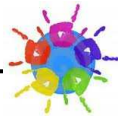


Mediateca



Despatxos

Tot seguit es presenta un **organigrama** del SEZ d'Horta - Guinardó:





Es pot observar en l'organigrama anterior que hi ha **diferents equips dins el SEZ: el CRP, l'ELIC i l'EAP**, tots ells amb diferents perfils professionals. Tots tres serveis de forma conjunta han de col·laborar i donar suport als professors dels centres públics i privats sostinguts amb fons públics d'educació obligatòria no universitària del districte d'Horta – Guinardó per a la realització efectiva del projecte educatiu de cada centre i del projecte educatiu de zona. Així, els àmbits d'actuació en són dos i les funcions varien segons aquests:

- **Àmbit d'actuació: Centres, professors i zona.**
 - o Assessorament i orientació en:
 - Atenció a la diversitat dels alumnes nous o amb necessitats educatives específiques o amb necessitats educatives especials.
 - Processos d'ensenyament i aprenentatge.
 - Formació permanent dels professors.
 - Inclusió.
 - Llengües, interculturalitat i cohesió social.
 - Materials didàctics, curriculars i altres recursos educatius.
 - Tutoria i orientació personal, escolar i professional dels alumnes.
 - o Suport i assessorament a projectes de centre en:
 - Bones pràctiques educatives.
 - Processos de millora.
 - Processos d'innovació i recerca educativa.
 - o Col·laboració i impuls en activitats i dinamització de l'entorn
 - Activitats de dinamització educativa per als alumnes.
 - Coneixement de l'entorn i aprofitament didàctic dels seus recursos i de les actuacions de formació i orientació.
 - Suport a les xarxes de centres i a projectes cooperatius.
 - Plans educatius d'entorn.
 - Seminaris de coordinació de mestres d'educació especial i de suport a la inclusió, mestres d'audició i llenguatge, professors d'orientació educativa, coordinadors de llengua, interculturalitat i cohesió social de centre.



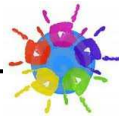
- Treball en xarxa amb altres serveis educatius, institucions i entitats.
- **Àmbit d'actuació: Alumnat i família.**
 - Col·laboració i coordinació entre els diferents agents per donar una resposta coherent i adequada.
 - Identificació i avaluació psicopedagògica i social, i seguiment al llarg de tota l'escolaritat.
 - Informació i orientació a les famílies.

Les **funcions específiques segons els perfils professionals** són les següents:

- **Tècnics del CRP:** Tal com el seu nom indica donen suport a l'activitat pedagògica dels centres i a la tasca docent del professorat oferint recursos diversos (educatius, d'infraestructura i de serveis) per tal de disposar de materials específics de les diferents àrees curriculars, de mitjans propis de la tecnologia educativa i publicacions especialitzades, donen suport a les activitats dels docents i a l'intercanvi d'experiències educatives per fomentar la reflexió docent, i no menys important, s'encarreguen de la formació permanents del professorat segons les necessitats d'aquests.
- **Psicopedagogs:** S'encarreguen d'assessorar i orientar psicopedagògicament als centres educatius, a l'equip directiu, als docents i al personal implicat en l'atenció amb alumnat amb dificultats o amb nee, així com al propi alumnat i a les seves famílies, en quant a la resposta educativa d'aquesta diversitat. Així, els seus objectius són:
 - Identificar i avaluar les necessitats educatives especials dels alumnes i fer la proposta d'escolarització, en col·laboració amb els serveis específics si és necessari.
 - Assessorar el professorat i les famílies en la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, en col·laboració amb els docents especialitzats i els serveis educatius específics.
 - Assessorar els equips docents, l'alumnat i les famílies sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.
 - Donar suport als centres educatius en la millora de l'atenció a la diversitat i la inclusió.



- Col·laborar conjuntament amb el servei educatiu de zona i els específics per tal de promoure activitats d'intercanvi i de formació del professorat.
- Col·laborar amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.
- **Treballadores socials:** Es tracta d'un servei especialitzat situat dins el context escolar que té com a finalitat afavorir la integració escolar i social de determinats alumnes amb nee socials i promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació. Així, dins els centres educatius:
 - Col·laboren amb els equips docents en la detecció i prevenció de conductes de risc i en la resolució de situacions de conflicte.
 - Col·laboren amb el centre en l'atenció de casos d'absentisme escolar derivats per l'equip directiu, per tal d'evitar-ne la cronificació.
 - Assessoren i col·laboren en programes orientats als alumnes i famílies, com ara: participació en l'escola de pares/mares, la relació família – escola, etc.
 - Coordinen i/o fan un seguiment d'actuacions dels tècnics i tècniques d'integració social i promotors escolars
 - Participen i assisteixen a les comissions socials
- **Fisioterapeutes:** També és un altre servei especialitzat dins el context educatiu. En trets generals es pot dir que s'encarreguen d'habilitar l'entorn escolar a les necessitats dels alumnes amb alguna discapacitat motriu. Dins les seves funcions es troben:
 - Encarregar – se de fer una valoració motriu dels alumnes amb nee motrius per tal d'establir fins a quin grau la seva afectació li pot dificultar l'accés al currículum escolar, i a partir d'aquesta,
 - Elaborar un programa individualitzat d'actuació per poder aconseguir el màxim d'autonomia personal dins l'àmbit escolar i facilitar l'accés curricular i la consecució de les capacitats bàsiques afectades per la seva discapacitat.
 - Fer atenció directa a l'alumnat tant de forma setmanal com en forma de seguiment durant el curs escolar.



- Assessorar i orientar tant als professionals que treballen amb els alumnes dins el centre educatiu, com a les seves famílies, i col·laborar amb tots ells, junt amb els professionals externs al centre educatiu que atenen a aquests alumnes per poder dur a terme un treball interdisciplinari.
- **Administratiu:** S'encarrega de les tasques administratives del Servei Educatiu.
- **Assessors LIC:** En referència a la llengua, s'encarreguen de consolidar al llengua catalana com a llengua vehicular als centres educatius i com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, d'actualitzar les metodologies didàctiques, les estratègies i recursos pedagògics davant la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat. Davant la interculturalitat s'encarreguen de potenciar la cultura del diàleg i la convivència i de desenvolupar una consciència d'igualtat davant les diverses cultures i les seves diferències. Davant la cohesió social s'encarreguen de fomentar la inclusió social i escolar de tot l'alumnat i evitar la marginació i de garantir la igualtat i crear les condicions que facin possible l'igual accés a una educació de qualitat.



Descripció de l'activitat realitzada.

1. Raons de l'elecció o pertinença.

En els últims anys ha hagut un canvi de paradigma dins el món educatiu. Cada cop és recolza més la inclusió, no sols la integració, de l'alumnat amb n.e.e., al qual abans es tendia a matricular directament en els centres d'educació especial. Aquesta inclusió crea la necessitat d'un assessorament, o inclòs d'una intervenció directa, d'altres professionals externs al centre educatiu. Aquests professionals pertanyen als Serveis Educatius de Zona o als Serveis Educatius Específics.

El fet de basar-se en una alumna amb Sd. De Down per desenvolupar el projecte és perquè es tracta d'un d'aquests casos mencionats amb anterioritat. Tot just acaba d'iniciar la primària i es veu necessari l'elaboració d'un PI (Pla Individualitzat) durant aquest primer trimestre per poder adequar les intervencions del professorat segons les característiques de l'alumna i que serveixi de base durant la seva escolaritat. Es tracta d'una alumna amb dictamen.

Degut a les dificultats en la seva parla en general, però sobretot per la parla espontània, té concedida una sessió setmanal per part del CREDAC de Barcelona.

A més, la família de la C, des del seu naixement, segueix un programa dels EEUU que estimula el desenvolupament en totes les àrees anomenat mètode NACD. Això implica fer un treball conjunt amb la família per acordar quines seran les directrius que es seguiran a nivell d'escola en els aprenentatges. Caldrà posar-se d'acord amb el què es treballarà i com es treballarà.

Els aspectes que han propiciat l'elecció aquesta alumna són varis. D'una banda, és interessant i enriquidor el participar en l'elaboració d'un PI. D'altra banda, el fet que intervinguin altres professionals externs, en aquest cas del CREDAC, amb qui serà necessari fer una coordinació i un treball conjunt per potenciar la parla. Evidentment, també és una alumna que implica que hi hagi coordinacions amb tots els professionals



del centre: tutora, especialistes i mestre de reforç. I també implica el treballar la intervenció amb la família per aconseguir arribar a uns acords amb aquesta. Per això és necessari informar-nos sobre el programa que segueixen d'estimulació amb la seva filla, per així conèixer si serà contradictori o incongruent el que es vol treballar des de l'escola amb la nena.

Les estratègies que es trobin per treballar amb aquesta alumna en l'àrea de lectoescriptura es podran fer extensibles a altres alumnes amb característiques similars, o si més no, es podran provar per tal de comprovar si els hi són funcionals.

D'igual manera, la manera d'intervenir amb la família per consensuar quina serà la línia de treball que seguirem entre tots per l'aprenentatge de la seva filla, també pot servir de model per altres casos similars en els que sigui necessari un treball amb les famílies.

També es podran prendre com a model la forma de treball conjunta entre tots els professionals del centre educatiu i externs al mateix, junt amb la família.

En aquest mateix cas es podrien fer estudis sobre estratègies d'ensenyament en la resta d'àrees curriculars, que després es podrien fer extensibles a altres alumnes amb Síndrome de Down.

O inclòs, es podria anar més enllà i fer un estudi sobre si el mètode d'estimulació americà NACD es podria aplicar dins el món educatiu per determinats alumnes amb nee o per tots els alumnes.

2. Fonamentació teòrica.

A finals del segle XX, es van donar uns fets que han comportat una sèrie de canvis en la visió del món educatiu dins el segle XXI. Es viu en un moment històric en el que es camina cap a una escola inclusiva, una escola per tots. I això ha estat possible gràcies a la conjunció de diversos elements com poden ser els projectes de formació al professorat promoguts per la UNESCO (UNESCO, 1995) o l'informe Delors encarregat per la pròpia UNESCO (Delors, 1996) que reflexiona al voltant de quins camins es poden seguir durant aquest nou segle per aconseguir acabar o solucionar les situacions d'exclusió de determinats sectors de la societat, aconseguint aquesta



inclusió, o la resolució aprovada per l'Assemblea General de l'ONU (13 de desembre de 2006) com a Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, on es convida a tots els Estats a assegurar una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta.

La mateixa Generalitat per tal d'assegurar aquesta inclusió ha formulat un document referent a l'atenció a la Diversitat en el qual cita:

“L'atenció a les necessitats educatives de tots els alumnes ha de plantejar-se des de la perspectiva global del centre i de la participació prioritària dels alumnes en entorns ordinaris, i ha de formar part de la seva planificació.

Les mesures més específiques d'atenció a la diversitat poden ser organitzatives — intervenció de dos mestres a l'aula, agrupaments flexibles, suport en petits grups o de manera individualitzada, preferentment dins l'aula ordinària o atenció fora de l'aula, etc—, però han d'incidir fonamentalment en les estratègies didàctiques i metodològiques i en el procés d'avaluació dels alumnes¹”.

■ **L'escola inclusiva.**

No és desconegut que actualment a la societat es promou **l'educació inclusiva**, la finalitat de la qual és assegurar una integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials dins un grup – classe d'una escola ordinària. És d'aquesta manera que, ja des de la infància, s'intenta evitar futures exclusions socials produïdes per segregacions de determinats sectors de la població.

Stainback² (2001) defineix **l'escola inclusiva** com un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. És una manera d'aprendre a conèixer amb la diversitat de la societat, la qual és plural ja que cada persona és individual i diferent. El terme **inclusió** es refereix al dret de *totes* les persones, no només a aquelles que tenen discapacitats. a no ser excloses del sistema educatiu ordinari, la qual cosa

¹ Generalitat de Catalunya. Document sobre l'Atenció a la Diversitat dels centres públics d'educació infantil, primària i educació especial.

² Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea



implica una reestructuració dels centres educatius en la seva manera de donar resposta a les necessitats dels alumnes. Una escola inclusiva és aquella que és capaç d'educar els alumnes sense necessitat de separar – los segons les diferències que tenen entre ells. A més, es potencia la tolerància amb els altres, l'acceptació de l'altre o la formació en valors. Els alumnes accepten millor la diferència i veuen com a normal el conviure amb aquesta diversitat. Al conèixer aquesta realitat, desapareix el temor vers aquesta, es comprenen els uns als altres. En el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials interaccionen amb la societat amb la que han que conviure i aprenen dels altres.

Giné³ (2009) menciona sis maneres diferents de conceptualitzar la inclusió actualment a partir d'una anàlisi d'una investigació internacional sobre el tema (**Ainscow i César, 2006; Ainscow, Booth i Dyson, 2006**):

- Inclusió relativa a la discapacitat i a les necessitat educatives especials. És conseqüència de les pràctiques integradores que es van dur a terme els anys 80 i 90. La inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials sovint s'ha convertit en la creació d'aules especials dins el centre ordinari amb majors recursos i més especialitzats. No han hagut canvis significatius a nivell d'organització del centre educatiu ni dels currículum ni de les estratègies d'aprenentatge, sent això una de les barreres més important pel desenvolupament d'una escola inclusiva (**Freire i César, 2003**).

Hi ha un important nombre d'alumnes amb discapacitat i/o problemes del desenvolupament que podrien beneficiar – se de l'accés i la participació en un centre ordinari, fet que no s'ha d'oblidar i que ha de portar a comprendre millor els efectes i alternatives educatives per fer possible la inclusió.

- La inclusió com a resposta als problemes de conducta. La inclusió sovint s'associa per part del professorat a l'haver d'acollir un major nombre d'alumnat amb greus problemes de conducta i emocionals, que es sumarien a aquells amb necessitats educatives especials o que requereixen suports complementaris. Es viu

³ Giné, C. (Coord). 2009. La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE/Horsori.



com una amenaça per la convivència escolar i per la salut emocional del propi professorat.

Els problemes de conducta formen part del conjunt de situacions educatives que ha de fer front l'escola inclusiva des d'una visió global, tenint present tant el centre educatiu com el context de desenvolupament com les característiques individuals de l'alumne. La inclusió no s'ha de focalitzar en l'atenció d'un determinat col·lectiu d'alumnat.

- La inclusió com a resposta als grups amb major risc d'exclusió. Hi ha la creença que l'escola inclusiva ha d'atendre a l'alumnat amb major risc d'exclusió, més vulnerable. És la pròpia escola la que ha de vetllar perquè no es doni aquesta per la seva pròpia funció social i socialitzadora. No cal escudar – se en la inclusió per fer aquesta tasca.

- La inclusió com a promoció d'una escola per tots. La inclusió també es relaciona amb el desenvolupament d'una escola comú, no selectiva, comprensiva. El terme *comprensiu* es relaciona actualment a Espanya amb la secundària com a conseqüència de la separació avançada de l'alumnat en programes d'ensenyament diferents, segons els resultats, la qual cosa perpetua les desigualtats socials. Aquesta *comprensivitat* defèn una oferta educativa comú, capaç d'acollir i respondre a la diversitat de necessitat de l'alumnat.

La inclusió, en canvi, s'estén a tot el procés d'escolarització, no sols a la secundària, i està més relacionada amb la transformació dels centres per incrementar les oportunitats de participació i èxit de tot l'alumnat.

- La inclusió com "Educació per tots". "Educació per tots" és un moviment iniciat als anys 90 sorgit arrel d'unes orientacions educatives emeses per la UNESCO. Les conferències internacionals que es van celebrar a Jomtién el 1990 i a Dakar el 2000, defenien una escolarització per tots, sense discriminació per gènere, raça, religió o capacitat, a tots els països del món, sobretot en aquells més pobres. Aquestes idees es relacionen amb les de la inclusió per defensar la participació en l'educació de tots en les respectives comunitats. Curiós el fet que les persones amb discapacitat no fossin una de les prioritats establertes per la conferència de Dakar a la declaració final centrada en altres grup vulnerables.



- La inclusió com un principi per entendre l'educació i la societat. L'èmfasi a la inclusió s'ha de posar en com promoure-la més que no en com entendre-la (**Ainscow et al., 2006**). La inclusió ha de relacionar-se amb tots els alumnes i joves, es centra en la presència, la participació (inclòs el professorat i els pares) i l'èxit en termes de resultats valorats; implica combatre qualsevol tipus d'exclusió; es considera un procés que mai es dona per acabat. Una escola inclusiva és aquella que està en moviment més que aquella que ha aconseguit una determinada fita (**Ainscow et al, 2006**)

Per aquest motiu es parla **d'escoles d'orientació inclusiva** per remarcar que les escoles es poden situar en un procés que les fa anar – se transformant en inclusives (**Echeita, 2002**). Hi ha uns **aspectes determinats que ajuden a identificar allò que modifica un centre educatiu que té una orientació inclusiva⁴** :

- **Creen cultura inclusiva.**
 - Es treballa per crear un sentit de comunitat.
 - Col·laboració entre tots els participants en la comunitat educativa.
 - Els pares i mestres se senten part d'un projecte compartit, se senten vinculats al centre i amb una responsabilitat compartida.
 - Les actituds entre tots els estaments de l'escola (pares, professionals docents i no docents, alumnes, professionals extern) és de respecte mutu.
 - Hi ha una alta implicació dels diferents estaments de l'escola (cicles, etapes, equip directiu, equip de pares, etc.)
 - S'estableixen valors inclusius.
 - Es tenen expectatives altes en relació als alumnes.
 - Es confia en la capacitat de desenvolupament de totes les persones i el professorat actua en conseqüència preocupant – se de l'aprenentatge de tots els alumnes.
 - Es comparteixen els valors d'una escola i societat inclusiva.

⁴ Booth, T., Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.; Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.



- Es confia en la pròpia capacitat per a disminuir les pràctiques discriminatòries, i per a fer front a les pressions externes en aquest sentit.

- ***Elaboren polítiques inclusives.***

- *Desenvolupen una escola per a tots.*
 - Es tenen plans d'acollida de pares, alumnes i professors.
 - S'elaboren i reelaboren documents de projecte d'escola que coincideixen amb les polítiques d'inclusió.
 - Es prenen decisions periòdiques en relació a la millora en les pràctiques inclusives, i a la disminució de barreres per a l'alumnat.
 - Es considera important la formació continuada del professorat per a avançar en les pràctiques inclusives.
 - S'accepta tot l'alumnat que vol anar a l'escola.
- *S'organitza el suport per atendre la diversitat.*
 - Els plantejaments d'atenció a la diversitat del centre estan guiats per idees d'inclusió i no de segregació.
 - Es creen estructures de centre per assegurar que tot l'alumnat tingui el suport que necessita per millorar el seu aprenentatge i es coordinen els suports.
 - S'estableixen estructures de seguiment de l'alumnat per a assegurar la valoració constant de la situació de l'alumnat.
 - Els professionals externs al centre i especialistes en orientació educativa cooperen amb els professors des d'una perspectiva curricular i psicopedagògica.

- ***Desenvolupen pràctiques inclusives.***

- *Organitzen el procés d'aprenentatge pensant en tot l'alumnat.*
 - Les unitats didàctiques es plantegen per poder atendre la diversitat, amb la flexibilitat i varietat quant als tipus d'agrupament de l'alumnat, els tipus d'activitat, l'organització física dins l'aula, etc.
 - Les decisions en relació a la programació d'unitats didàctiques es prenen de manera col·laborativa entre el professorat.
 - Es planifiquen situacions de col·laboració entre l'alumnat a les aules: es creen situacions educatives que facilitin l'activitat conjunta i



la comunicació compartida a través de la conversa i la negociació entre els alumnes.

- Les pràctiques d'aula i d'escola inciten a la participació, implicació i cooperació de l'alumnat, i es pensa en afavorir experiències d'èxit per a tot l'alumnat.
- Les pràctiques educatives parteixen dels principis constructivistes: tenir en compte els coneixements previs, conèixer la importància de la interacció mestra – alumne, alumne – alumne, fer intervencions en la zona de desenvolupament potencial, etc.
- El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes.
- S'utilitza una metodologia que permet la incorporació a la dinàmica de classe de tot l'alumnat de l'escola.
- *Es mobilitzen els recursos que es necessiten.*
 - Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat (equips externs a l'escola) i es coordinen les actuacions.
 - El professorat genera recursos per l'aprenentatge (materials didàctics) i la participació (estratègies didàctiques) que són aprofitats entre tots en un treball d'equip.
 - Els recursos del centre es distribueixen de manera justa per recolzar la inclusió.

És cert, que la tendència d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials ha estat els centres **d'educació especial**, però això no és molt coherent si s'analitza l'objectiu de la seva escolarització que és el proporcionar – los uns coneixements funcionals per poder viure dins la societat. Si realment desitgem que aquests alumnes es puguin desenvolupar i siguin capaços de viure de forma autònoma dins la comunitat sembla que l'entorn dels centres d'educació especial no és el més adient al no recollir la diversitat social, sinó que és l'escola ordinària qui presenta aquesta heterogeneïtat.

Les primeres experiències sobre la incorporació de l'alumnat amb discapacitat dins les escoles ordinàries es cataloguen **d'integradores** i no d'inclusives, ja que no hi havia cap canvi, o mínim, per part de l'escola en la seva forma de funcionament, cap



reestructuració vers les necessitats d'aquests alumnes, sinó que es tractava més aviat d'una adaptació de l'alumne a l'escola i no a la inversa, era unidireccional. Aquest alumnat disposava d'uns recursos molt especialitzats que sols asseguraven una integració a nivell físic, però no global, al restar intacte els sistema escolar.

L'atenció a la diversitat, tal com sosté **Núria Giné Freixes**⁵, implica una educació més comprensiva i integral perquè diversitat vol dir diferència i la diferència és una característica humana que no necessàriament es relaciona amb necessitats educatives especials o dificultats en l'aprenentatge. La societat d'avui dia presenta una gran diversitat social, religiosa, ideològica, lingüística i cultural, i tot això dóna la heterogeneïtat a l'escola, la qual no es pot moure dins el paradigma de l'homogeneïtat, com ho feia fins el segle XX. El poder oferir una educació que s'adapti a aquesta diversitat vol dir que ha de basar – se en que alumnes diferents han d'educar – se junts, i per això cal prendre unes decisions determinades que ho facin possible i així assegurin una educació de qualitat.

Ara bé, per poder atendre aquesta diversitat i oferir – los una educació de qualitat cal disposar d'una sèrie de recursos professionals i materials. Els **equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)** són els serveis educatius encarregats de proporcionar les eines i estratègies al professorat per poder oferir la resposta educativa més idònia a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i d'orientar a les seves famílies. La seva tasca d'assessorament suposa sempre un treball en equip, una **col·laboració** amb els professionals del centre. Per poder aconseguir això és indispensable un reconeixement i una confiança mútua que es s'aconsegueix pel fet que la seva intervenció als centres es produeixi de forma regular. La figura del professional de l'EAP s'ubica fora de l'escola en cara que h treballi a dins, la qual cosa permet una visió més objectiva de les situacions que es produeixin al centre educatiu, necessària per poder fer un assessorament idoni, fent suggeriments, facilitant suports i estratègies que millorin el procés d'ensenyament – aprenentatge dels alumnes, etc. Les **comissions d'atenció a la diversitat (CAD)** en són un exemple. La persona de l'EAP forma part d'aquestes i aporta una visió psicopedagògica als temes que van

⁵ Aldámiz, M.M., Alsinet, J., Bassedes, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigol, A. (2000). Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat. Barcelona Graó.



sorgint tant de la pràctica educativa quotidiana com de la reflexió al voltant de temes més generals. Es tracta d'un àmbit de treball i alhora de decisió a nivell institucional, valorant-se com una eina molt útil per avançar.

Però, a què es refereix el terme **col·laboració**? Segons **Tharp⁶ (2002)** es tracta de fer una activitat productiva de manera conjunta, en la que persones amb diferents graus de coneixements respecte d'un tema col·laboren en la consecució d'un producte o d'un objectiu comú, i durant aquest temps d'activitat utilitzen la conversa per a resoldre la situació. En aquesta situació, per tant, dues o més persones cooperen i són co – responsables. La col·laboració entre els diferents professionals és el que permetrà ajudar a aprendre i desenvolupar – se a tots els alumnes de l'escola, tot ajustant – se els mestres a les diferències entre els alumnes i modificant l'ambient educatiu.

Parrilla y Gallego⁷ (2001) defineixen la col·laboració com un procés interactiu que permet que persones amb experiències i coneixements diferents generin solucions creatives a problemes definits conjuntament. Identifiquen els beneficis de la col·laboració a les escoles en els següents aspectes:

- La col·laboració permet als professors buscar respostes a les necessitats dels alumnes a través de posar en comú l'experiència dels diferents professors.
- La col·laboració facilita deixar de banda un model professional burocràtic per a emprendre models que tenen a veure amb la resolució conjunta de problemes, que permet construir nou coneixement.
- Els grups col·laboratius de professorat promouen sentiments de seguretat, confiança, autonomia, llibertat i pertinença a un grup.
- Els professors que fan activitats col·laboratives a l'aula permeten que els alumnes aprenguin el valor de les pautes de col·laboració que es consideren necessàries per a sobreviure en una societat global i interdependent.

⁶ Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós

⁷ Parrilla, A., Gallego, C. (2001). El modelo colaborativo en educación especial, en Salvador, F. (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol II. Màlaga: Aljibe.



Parrilla⁸ (2003) sosté que “crear comunitat inclusives, de tots i per tots, és crear comunitats de col·laboració”. Segons aquest autora els diferents processos de resposta a la diversitat posen en relleu la col·laboració com a “estratègia amb capacitats de promoure respostes adequades a les demandes de la diversitat”. Identifica diversos àmbits de col·laboració:

- La col·laboració entre el professorat, amb la formació de grups de treball de mestres i professors, projectes de col·laboració amb institucions externes als centres educatius, grups de suport i ajuda als mestres, etc.
- La col·laboració a l'aula, referit a la creació de comunitats de convivència per a tots i de comunitats d'aprenentatge, utilitzats diferents estratègies metodològiques i organitzatives: tutoria entre iguals, aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, xarxes d'acollida d'alumnes, grups de suport entre alumnes, utilització dels suport a l'aula per part del professorats d'educació especials, etc.
- La col·laboració entre escola i comunitat, en experiències de treball conjunt amb les famílies i l'entorn social de l'escola.
- La col·laboració entre escola i recerca, referit a encetar recerques per a poder sistematitzar les experiències que s'estan duent a terme i també poder estudiar a fons i donar veu als protagonistes de les experiències d'inclusió: mestres, alumnes i famílies.

Així, aquest treball en equip, col·laboratiu entre els professionals dels EAPs i els centres educatius, no té altra finalitat que assegurar l'adequat desenvolupament dels estudiants, i la consolidació dels centres educatius com a institucions tendeixen a la inclusió. Les característiques individuals (personals o socials) de determinats alumnes poden requerir una avaluació psicopedagògica per aportar informació tècnica a l'administració educativa per poder decidir en la trajectòria de l'alumne. Amb freqüència és necessari realitzar informes o dictàmens, ja sigui a l'escolarització inicial, durant l'escolarització o en el canvi de primària a secundària. L'objectiu no és altre que oferir una resposta educativa idònia i potenciadora de les capacitats de l'alumne. En el

⁸ Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, en AAVV (2004) *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.



cas concret dels **dictàmens**, el marc legal (Capítol II de l'Ordre de 14 de febrer, MEC, 1996) estableix que està prevista la seva elaboració quan hi ha previsió que l'alumne serà escolaritzat en un centre educatiu que haurà de fer adaptacions curriculars significatives i /o necessitarà de recursos personals o materials complementari, quan es plantegi l'admissió de l'alumne en un centre d'educació especial o una escolarització compartida, o bé, quan durant el transcurs de l'escolarització es produeixen canvis en la situació personal de l'alumne que requereixen d'adaptacions curriculars significatives i/o recursos complementaris.

Les característiques individuals dels alumnes amb nee, pot comportar l'elaboració d'un **Pla Individualitzat (PI)** que serà el que ajudarà a programar els objectius a aconseguir dins l'escolaritat obligatòria que ha de servir per aconseguir el desenvolupament de la globalitat d'aquell alumne, de totes les seves capacitats. Perquè sigui útil per l'escola ha de ser simple i ubicar – se en la dinàmica real de centre. Es tracta d'una guia pel professorat a l'hora de concretar les adaptacions de les diferents unitats didàctiques en el treball del dia a dia.

■ **El constructivisme.**

La concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament es basa en el fet que l'escola fa accessible a l'alumnat aspectes culturals que són fonamentals pel desenvolupament personal, i no sols en l'àmbit cognitiu, sinó també en el desenvolupament global, la qual cosa suposa incloure les capacitats d'equilibri personal, d'inserció social de relació interpersonal i motrius. Defensa un **caràcter actiu en l'aprenentatge**, el qual és fruit d'una construcció personal en la que intervé el subjecte aprenent i els agents culturals.

L'aprenentatge contribueix al desenvolupament en la mesura que aprendre no és copiar o reproduir la realitat. La concepció constructivista sosté que s'aprèn quan s'és capaç d'elaborar una representació personal sobre un objecte de la realitat o contingut que es pretén aprendre, a partir de les experiències, interessos i coneixements previs. Es pot dir que, a partir dels coneixements previs que es tinguin, s'intentarà donar significat a allò nou, modificant-los. Així, en aquest procés no sols es modifica el que ja es té, sinó que també s'interpreta allò nou d'una manera particular per poder integrar-ho i fer-ho propi. Aquest procés rep el nom **d'aprenentatge significatiu**. Es tracta



d'un procés que no acumula nous significats, més aviat els integra, els modifica, establint relacions i coordinant esquemes de coneixement que ja es tenen, amb una estructura i organització determinades que varien davant de cada aprenentatge.

La concepció constructivista assumeix que a l'escola l'alumnat aprèn i es desenvolupa en la mesura que poden construir significats adequats al voltant dels continguts que configuren el currículum escolar. Aquesta construcció inclou una aportació activa i global de l'alumnat, la seva disponibilitat i coneixements previs en un context interactiu, en el que el professor fa de guia i mediador entre el nen i la cultura. Aquesta mediació adquireix diverses formes, tal com exigeix la diversitat de circumstàncies i alumnat dels centres educatius, i d'aquesta depèn en gran part l'aprenentatge que es realitza. L'aprenentatge no es limita a les capacitats cognitives, atès que els continguts de l'aprenentatge afecten a totes les capacitats i té una repercussió en el desenvolupament global de l'alumnat.

Un ensenyament que entengui que la seva funció va més enllà de la introducció dels coneixements culturalment organitzats i que, per tant, ha de contemplar no solament la formació en unes determinades capacitats cognitives, sinó aconseguir el major desenvolupament de la persona en totes les seves capacitats, implica que les estratègies d'ensenyament, els tipus d'agrupament i el mateix paper del professorat, així com l'organització dels continguts, tinguin unes característiques que possibilitin el desenvolupament global. El constructivisme no segueix una metodologia concreta, atès que no està d'acord amb plantejament homogeneïtzadors de l'ensenyament, ja que parteix del principi de la diversitat.

Dos **pioners dels constructivisme** han estat Jean Piaget i Levy Vygotsky, però hi ha molts més autors d'aquest corrent. **Piaget**, parla d'intel·ligència com una capacitat i com una adaptació que fa l'individu al medi, ja que aquest provoca unes perturbacions que s'han de compensar mitjançant l'activitat del subjecte de manera que el desequilibri provocat es converteixi en un nou equilibri. Així, el mestre ha de propiciar aquest desequilibri entre l'alumne i el medi perquè es doni la necessitat d'ajuda i es produeixi el que es denomina ajust de l'ajuda pedagògica. Cal tenir en compte en quin estadi de desenvolupament cognitiu es troba l'alumne per poder propiciar **aprenentatge**. Piaget parla de quatre estadis del desenvolupament cognitiu des de la infància fins l'adolescència:



- Etapa sensoriomotriu → Intel·ligència pràctica: de 0 a 2 anys. Etapa motriu principalment en la que no hi ha representació interna dels successos ni el nen pensa mitjançant conceptes.
- Etapa preoperacional → Intel·ligència concreta: de 2 a 7 anys. Correspon a la del pensament i el llenguatge.
- Etapa d'operacions concretes → Intel·ligència lògica: de 7 a 11 anys. Els processos de raonament es tornen lògics i es poden aplicar a problemes concrets.
- Etapa d'operacions formals → Intel·ligència abstracte o pensament lògic: a partir dels 12 anys. L'adolescent aconsegueix l'abstracció sobre els coneixements concrets.

Piaget parla de l'adaptació que és un procés per mitjà del qual la persona crea noves estructures per relacionar-se amb l'entorn de forma efectiva, i que inclou l'assimilació i l'acomodació. L'assimilació és l'enteniment d'un nou objecte, concepte o experiència, dins un conjunt d'esquemes ja existents. L'acomodació és el procés per mitjà del qual varien les accions per poder enfrontar-se a aquests nous objectes i situacions. Entre assimilació i acomodació és necessària una compensació intel·lectual activa que es denomina per Piaget equilibri. Quan hi ha un conflicte intern entre interpretacions oposades ho denomina desequilibri.

L'aprenentatge es produeix segons Piaget, quan es produeix un desequilibri entre els esquemes mentals que tenim i la nova informació rebuda, donant lloc a un conflicte cognitiu passant posteriorment a l'estat d'acomodació.

Un altre autor que influeix en la teoria constructivista és **Vygotsky**. Considera l'individu com el resultat del procés històric i social. El coneixement és el resultat de la interacció social, que és la manera en que es pren consciència d'un mateix, s'aprèn l'ús dels símbols que permeten pensar en formes cada vegada més complexes. El medi social és fonamental per l'aprenentatge, el qual es dona per la integració dels factors social i personal. Parla de constructivisme dialèctic, ja que emfatitza en la interacció dels individus i del seu entorn. El canvi cognoscitiu resulta d'utilitzar els instruments culturals en les interaccions socials i de internalitzar-los i transformar-los mentalment. Incorpora el concepte de ZDP (zona de desenvolupament pròxim) entesa com la distància entre el nivell de desenvolupament real de l'individu (solució independent de



problemes per part del subjecte) i el nivell de desenvolupament possible (solució dels problemes guiat per un adult o la col·laboració d'altres companys).

Així, **l'aprenentatge** es produeix quan un alumne té unes condicions educatives apropiades en la seva ZDP. Es parteix del nivell intel·lectual de l'alumne en una determinada àrea. A la ZDP, tant el mestre com l'alumne han de treballar de forma conjunta a les tasques escolars que l'estudiant no pot realitzar sol per la dificultat de les mateixes. Els que més saben han de compartir els seus coneixements i habilitats amb els que menys. En el procés d'aprenentatge, el mestre fa inicialment la major part de la feina, però de mica en mica, va compartint la responsabilitat amb l'alumne fins que aquest vagi sent més hàbil en la tasca, que és el moment en que el professor es va retirant perquè l'alumne es desenvolupi de forma més independent. S'ha de motivar a l'alumne perquè aprengui dins els límits de la seva ZDP. Aquest és el concepte de la bastida educativa.

Cal remarcar que és necessari en el procés d'aprenentatge un ensenyament recíproc, que consisteix en el diàleg del mestre i un petit grup d'alumnes. Inicialment és el mestre qui guia les activitats i més tard ell i els estudiants alternen el lloc de professor. Així, aquests aprenen a formular preguntes a classe de comprensió del exposat. Des del punt de vista de les doctrines de Vygotsky, l'ensenyament recíproc insisteix en els intercanvis socials i la bastida, mentre els estudiants adquireixen les habilitats. Aquí veiem reflectida la importància de la col·laboració entre companys que reflecteix la idea de l'activitat col·lectiva. Quan els companys treballen junts és possible utilitzar en forma pedagògica les interaccions socials compartides. La investigació mostra que els grups cooperatius són més eficaços quan cada estudiant té assignades les seves responsabilitats i tots han de fer-se competents abans que qualsevol pugui avançar.

Ausubel parla **d'aprenentatge significatiu** com a procés de relació amb sentit entre les noves idees de l'alumne i les que ja posseeix. El professor és l'encarregat de facilitar aquesta relació. Si no hi ha una comprensió d'aquesta nova informació es produeix una simple memorització condemnada a l'oblit, quan el que interessa és que es doni una memorització comprensiva i, a la vegada, una funcionalitat del que s'està aprenent, per tal que es pugui aplicar a noves situacions futures. Aprenere és sinònim de comprendre.



L'aprenentatge significatiu per Ausubel es produeix quan les idees expressades simbòlicament es relacionen de manera no arbitrària, sinó substancial, amb el que l'alumne ja sap. Perquè aquest es doni, s'han de complir dos condicions: el contingut ha de ser potencialment significatiu per l'alumne, tant a nivell lògic com psicològic, i l'alumne ha de tenir una disposició favorable cap a l'aprenentatge. A més, el procés d'ensenyament – aprenentatge ha de connectar amb les necessitats, l'experiència i la vida quotidiana dels alumnes.

En la mateixa línia que el que sostenia Ausubel amb el seu aprenentatge significatiu, es troba **Novak**. Incorpora al constructivisme l'instrument que facilita l'aprenentatge significatiu: **el mapa conceptual**. Aquests tenen per objecte representar relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions. Els conceptes més generals o inclusivament es troben representats en la part superior del mapa i els més específics en la part inferior. Els conceptes estan inclosos en caixes o cercles i les relacions entre ells mitjançant línies que tenen paraules associades per descriure la relació. Les fletxes serveixen per indicar la subordinació d'aquests conceptes.

Els mapes conceptuals parteixen del següent principi: el nen aprèn allò que té sentit, allò que és interessant per a ell. Per això ha d'estar motivat. El mestre és l'encarregat d'activar els coneixements previs de l'alumne, seleccionar i adequar la nova informació perquè el nen pugui relacionar-la amb les seves idees. Així, el mestre és un facilitador que per mitjà de preguntes, debats i un enfocament globalitzat, vincula els continguts curriculars al context.

Els mapes conceptuals han de servir per:

- Esbrinar els coneixements previs de l'alumne i la seva evolució.
- Dissenyar els mòduls didàctics més lògics.
- Fer els mòduls didàctics de forma més clara i entenedora.

César Coll, per la seva banda, sosté que el professorat ha d'entendre el constructivisme com un marc explicatiu de la concepció social i socialitzadora de l'educació escolar. Cal tenir en compte tots els postulats sobre el mateix per poder interpretar, analitzar i intervenir en la realitat educativa. **L'aprenentatge és un procés d'enriquiment cultural personal**. Els alumnes aprenen a l'escola i es



desenvolupen en la mesura que poden construir significats que estan d'acord amb els continguts curriculars escolars. Aquesta construcció necessita d'una aportació activa i global per part de l'alumne, i del professor que és l'encarregat de guiar aquest aprenentatge, de fer de mediador entre cultura i alumne. Per aconseguir aquesta aportació activa per part de l'alumne cal que aquest senti un interès pel que es fa a classe. Per aquest motiu és imprescindible que el professor expliqui el propòsit d'una tasca, per tal que l'alumne senti que allò satisfà una necessitat, i així poder – se donar un estudi en profunditat. Perquè si no mostren un interès, no li troben un sentit a allò que se'ls està intentant ensenyar, si no veuen a on ho poden aplicar dins la seva vida quotidiana, no es donarà aprenentatge.

■ L'enfocament sistèmic de l'educació.

L'enfocament sistèmic s'inspira en la teoria general dels sistemes de Bertalanfy (1973). Permet observar l'educació des d'una visió més completa. En un inici, aquesta teoria es va enunciar en un domini sociològic. Permet considerar a la societat com un macrosistema complex, format per multituds de minisistemes menys importants que estan vinculats els uns amb els altres i que s'influencien de manera recíproca. Cada minisistema , a la vegada està format per molts sistemes més restrictius que estan connectats entre sí i que també siinflueixen de forma recíproca.

La **pedagogia sistèmica** defèn contextualitzar i ensenyar des d'una mirada àmplia que permeti veure l'organització, la interacció dels elements de l'escola i l'estructura espacial que conforma, el lloc i funcions de cada un dels elements, així com les pautes que connecten la família amb els diferents elements escolars. A nivell educatiu, això es tradueix com: l'organització dels centres educatius i els equips docents, la relació família- escola, el treball a l'aula, la tutoria, la relació entre professorat i alumnat i entre el propi professorat, els continguts curriculars, les relacions entre alumnes, les intervencions específiques, l'atenció a la diversitat, etc. Un sistema és un tot que no pot ser dividit, atès que sinó perd les propietats essencials. A més, les característiques de cada una de les parts també es perden si es separen del tot. De la mateixa manera, la conducta d'una de les parts, influeix i depèn de la conducta de la resta de les parts i, per tant, del tot.



La **metodologia** emprada per l'enfocament sistèmic és la **fenomenològica**. Es tracta d'identificar el que és obvi, treballant amb el que es té en cada moment, sabent que som part d'un sistema, amb unes prioritats i lleialtats, que els alumnes pertanyen a un altre sistema amb unes altres lleialtats, etc, i tot amb una mirada transgeneracional, intergeneracional i intrageneracional. El professor és d'una generació concreta, que té una forma determinada d'ensenyar; l'escola és un sistema amb les seves pròpies regles, creences i formes de fer, conscients i inconscients; i la família és un altre sistema amb les seves peculiaritats i la seva història.

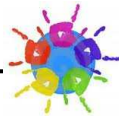
L'objectiu és trobar l'ordre natural i identificar els desordres, ocupant el lloc que correspongui, ja sigui com a mestre o com a pares o com a mares o com a alumnes, la qual cosa implica l'acceptació dels límits i el no fer – se càrrec del que no correspon. Cal conèixer les interaccions entre les parts del sistema, més que no pas l'acció de cadascuna de les parts per separat.

La pedagogia sistèmica és una filosofia i una metodologia que inclou tots els elements del sistema educatiu, tots els mestres, totes les famílies i a tots els alumnes. Per tant, un dels seus objectius es treballar la **inclusió** i el sentit de pertinença, que tots formem part d'una empresa comuna anomenada educació. S'abandona el Reduccionisme de l'educació tradicional i es substitueix per **l'Integracionisme**. Així, l'educació sistèmica es basa en els següents principis:

- Facilitar l'aprenentatge d'allò que l'alumnat desitja i necessita aprendre.
- Ensenyar a l'alumnat com aprendre de manera més eficient.
- Motivar a l'alumnat perquè aprengui sobretot allò que necessita per satisfer els seus desitjos i curiositats, i que alhora li siguin útils socialment.

L'alumnat deixa de ser passiu i condicionat, per convertir-se en un element actiu que redissenya i implementa, mostrant la seva capacitat creativa en potència. Ha de tenir més llibertat per practicar diferents formes d'aprenentatge tal com:

- Autoaprenentatge.



- Aprenentatge en virtut d'ensenyar a un altre.
- Aprenentatge guiat per algú que en sap. Dues modalitats: per motivació i per vocació. L'estudiant aprèn a: com utilitzar el que coneix, com portar a terme el que no coneix, com adonar – se del que no coneix, com aprendre què és el que necessita per conèixer.

El **sistema educatiu** ha d'orientar a l'alumnat a que trobi la millor forma d'organitzar-se l'estudi segons les seves necessitats. Les línies d'estudi no les pot marcar el sistema educatiu. És per aquest motiu que **ha de garantir**:

- Preservar les diferències individuals entre l'alumnat, animant-los a desenvolupar les seves capacitats de combinació, evitant modelar-los com a productes en sèrie.
- La focalització en l'aprenentatge i no en l'ensenyament perquè l'estudiant aprengui quina és la millor forma d'aprenentatge, motivant-lo d'aquesta manera a voler aprendre més.
- Orientar a l'alumnat a aprendre a sintetitzar, ja que és el que dóna comprensió i l'habilitat per saber.
- Dotar a l'estudiant amb la capacitat. Cal animar-lo a desenvolupar-se en la realitat com un tot, com un sistema.
- Animar a l'alumnat i acostumar-lo a què adquireixi l'hàbit de redissenyar els seus coneixements perquè es transformin en coneixements genuïns.

El sistema educatiu es desburocratitza i s'adapta a tota una sèrie de canvis, tant pel processament dels coneixements com dels paradigmes. L'educació sistèmica es dirigeix cap el desenvolupament integral de l'alumnat, cap a un desenvolupament instructiu, educatiu, que el capaciti amb un pensament reflexiu, crític, creatiu; que el capaciti en un domini procedimental i actitudinal; que faciliti un desenvolupament autònom, individual, de la seva personalitat, tanmateix en les relacions col·lectives, socials autòctones i universals. Aquest paradigma educatiu necessita d'un nou model avaluador dirigit a l'èxit de la formació integral de l'alumnat.



■ L'educació competencial.

L'**educació competencial** és una nova perspectiva educativa sorgida arrel les necessitats socials i individuals actuals. Aquest enfocament va més enllà de les habilitats o destreses, de l'adquisició de coneixements o valors. Les competències bàsiques en l'àmbit educatiu són imprescindibles per la consecució posterior de les competències estrictament professionals. La **Comissió Europea (2004)** les defineix com "un prerrequisit per un rendiment personal adequat a la vida, a la feina i posterior aprenentatge". La **Generalitat de Catalunya⁹ (2007)** les defineix com:

"S'entén per **competència** la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació".

Les **competències bàsiques** fan referència a la capacitat de saber utilitzar de forma transversal i interaccional coneixements, habilitats tant cognitives com socials, valors i actituds que es consideren fonamentals per poder desenvolupar – se com a persona en la societat actual, que ajuden al creixement personal. En concret, es refereixen a la posada en pràctica dels diversos coneixements que s'han d'adquirir per mitjà de l'escola, demostrant una comprensió dels mateixos.

Així, l'**objectiu** de la introducció de les Competències Bàsiques rau en que les persones s'han de formar per afrontar una vida adulta dins una societat productiva, neocapitalista i neoliberal, és a dir, que els nois i noies coneguin el món en el que viuen i sàpiguen actuar. Resulten fonamentals per poder desenvolupar – se dins la societat. Des de l'escola se'ls ha de motivar per ser competents per tal de poder cobrir les necessitats individuals i socials. Així, aquestes competències reben el nom de **bàsiques**, atès que han de ser la base de com actuar activa i críticament dins una societat en la que res sembla estable, i tot està subjecte al canvi constant.

A l'actualitat es troben definides **vuit competències bàsiques** a Catalunya i la resta d'Espanya, classificades en dos blocs: les transversals i les específiques. A saber:

⁹ Generalitat de Catalunya. Decret 142/2007 Art. 8.



- Competències transversals:
 - o *Competències comunicatives:* competència comunicativa lingüística i audiovisual i competència artística i cultural.
 - o *Competències metodològiques:* competència matemàtica, competència d'aprendre a aprendre i tractament de la informació i competència digital.
 - o *Competències personals:* competència d'autonomia i iniciativa personal.
- Competències específiques centrades en conviure i habitar el món: competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, competència social i ciutadana.

Hi ha una comunitat espanyola, però, Castella La Manxa, que inclou la *competència emocional*.

A Catalunya s'han escollit aquestes competències perquè s'han considerat les necessàries per poder donar – se un desenvolupament personal de l'alumnat, el qual es pugui incorporar satisfactòriament a la vida adulta, i pugui desenvolupar el seu aprenentatge al llarg de la seva vida, perquè es formin com uns ciutadans actius i que estiguin arrelats a Catalunya. Concretament, les competències comunicatives, les metodològiques i les referents al desenvolupament personal, que tot just són les més transversals, ajuden a que els nens i nenes adquireixin coneixements que els facilitin comprendre la realitat en la que viuen i expressar – se en aquesta, que considerin que l'aprenentatge s'ha de fer durant tota la vida. Les competències més específiques es centren en aconseguir que les actuacions dels nois i noies siguin adequades per la cultura en la que viuen, reflexives i crítiques.

La **competència comunicativa** és fonamental per poder construir coneixements, ja que aquests es formen mitjançant interaccions (orals, escrites, amb mitjans audiovisuals o tecnològics o corporals), comprenent el que s'explica, i expressant, argumentant i interpretant els pensaments i formant idees noves a partir d'altres. Aquesta competència està relacionada amb d'altres com les metodològiques pel fet de aprendre a comunicar – se mitjançant les noves tecnologies o per ajudar la comunicació a interaccionar amb altres, i amb les específiques centrades en conviure i habitar el món, ja que s'adquireixen habilitats comunicatives personals, socials i



laborals. És una competència que a més està relacionada amb la CB d'aprendre a aprendre perquè sense l'habilitat de comunicació, ja sigui escrita, ja sigui oral, ja sigui amb altres suports tecnològics, no és possible l'aprenentatge i encara menys l'aprendre a aprendre.

La **competència metodològica** s'ha considerat adequada incloure-la dins el currículum, atès que capacita als nois i noies per poder extreure un coneixement significatiu de les diverses informacions que reben per diferents vies. Es tracta d'ensenyar estratègies per processar la informació, per aprendre a raonar, a realitzar tasques, a organitzar – se la feina. A més, és la base per poder desenvolupar persones que vulguin seguir aprenent al llarg de la seva vida.

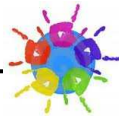
La **competència personal** és necessària perquè es sigui una persona autònoma i que s'accepti la diversitat existent, que es sigui capaç d'escollir entre les diverses opcions de la vida i assumir les conseqüències de les eleccions. Inclou aspectes de regulació dels propis sentiments i de la imatge sobre un mateix, com cap els altres, i sobretot es creu necessària per la importància que pren en la formació de la identitat personal, el coneixement i acceptació de la mateixa.

La **competències específiques centrades en conviure i habitar el món** es considera clau per tal que l'alumnat conegui l'entorn en el que viu i que sigui participatiu en el mateix. Que sigui respectuós i responsable amb aquest. I que es converteixi en ciutadà democràtic, pacífic, solidari i responsable.

■ **La síndrome de Down.**

La síndrome de Down és deguda a una alteració genètica per tenir un cromosoma de més, 47 en comptes dels 46 habituals. Aquesta síndrome comporta unes característiques físiques i mentals comunes a totes les persones que la posseeixen (**Le Gall, 1995**):

- És la malaltia genètica més freqüent: 1/700 naixements, la freqüència augmenta de forma exponencial en relació amb l'edat materna, per damunt dels 35 anys. No obstant, dos terços dels casos passen a dones que no han arribat a l'edat esmentada.



- La causa és la trisomia 21. es desconeix el nombre total de gens que intervenen.
- És la causa genètica més comuna de retard mental.
- Cardiopatia congènita (40-50%).
- Anomalies intestinals.
- Leucèmia.
- Augment de la sensibilitat davant les infeccions (anomalies del sistema immunitari).
- Malaltia d'Alzheimer en la quarta dècada.
- Trets facials i físics característics (fenotip de la síndrome de Down).

Cap d'aquestes característiques es donen en el 100% dels casos, excepte la hipotonia neonatal i el retard mental, d'aquí l'enorme variabilitat fenotípica existent.

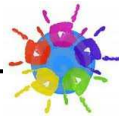
Hi ha diferents formes de trisomia:

- Trisomia regular. Es caracteritza per la presència d'un cromosoma supernumerari, ben individualitzat: existeixen 47 cromosomes. Totes les cèl·lules són idèntiques. És la modalitat més freqüent, un 95% dels casos.
- Mosaïcisme. Tipus molt poc freqüent (1-2%). La persona afectada té cèl·lules amb diferents recomptes cromosòmics: 46 cromosomes a unes cèl·lules, 47 en altres.
- Translocació. El cromosoma 21 extra, o part d'ell, està adherit a un altre cromosoma, amb major freqüència al 14. Afecta el 3-4% dels casos.

Qualsevol que sigui el tipus, sempre és el cromosoma 21 el responsable dels trets físics característics i del baix rendiment intel·lectual que es manifesten en la majoria dels casos.

Segons **Cuilleret (1985)**, sembla que les diferències genètiques no impliquen o n'impliquen poques, de diferències educatives: no es pot dir, per tant, que un tipus de trisomia tingui major pronòstic que un altre.

Les característiques essencials que dona la trisomia 21 són:



- Trets morfològics propis del quadre, en especial els trets facials: inclinació dels ulls, coll curt, pèl fi i llis.
- Retard mental. En tots els estudis importants, s'ha observat que la distribució de les puntuacions del QI i l'edat mental en la síndrome de Down tenen una gran variabilitat: poden anar des de menys de 20 fins a més de 70.
- Hipotonia muscular.

En relació al llenguatge, cal dir que fins els 24 mesos es desenvolupa de manera lenta i difícil, o després li segueix una etapa més ràpida de progrés. És l'àrea que presenta més endarreriment en la síndrome de Down. Segons **Aguilar (1994)** aquest retard és degut a:

- Limitacions del desenvolupament cognoscitiu.
- Pertorbacions auditives que pateixen amb freqüència i dificulten una adequada audició: té com a resultat una pertorbació de la percepció auditiva i de la comprensió del llenguatge.
- Hipotonia dels músculs respiratoris i de la verbalització.
- Anomalies congènites dels components anatomofisiològics que afecten la parla i el llenguatge.
- Mètodes d'intervenció deficitaris que no aporten programes estructurats d'acord amb les característiques d'aquestes persones.
- Manca de motivació, atès que la consciència de la seva pròpia dificultat per a la comunicació pot convertir – se en un element de reforç negatiu, que dificulta la utilització i millora de les seves habilitats lingüístiques.
- Dèficit en l'estimulació ambiental.
- De manera molt especial, s'ha de considerar el substracte neurològic del llenguatge, per la qual cosa hem d'analitzar les repercussions que l'organització cerebral de les persones amb síndromes de Down poden tenir per a les seves habilitats psicolingüístiques.

Hi ha molt més retard en el llenguatge expressiu que en el llenguatge comprensiu. Parera (1995) ho explica per les següents raons:



- Un retard inicial i específic en la motricitat de la parla que retarda la producció de les primeres paraules i, probablement sigui d'origen orgànic perquè alguns nens poden expressar – se amb signes uns anys abans que amb la parla. Fins i tot, quan coneixen o saben el que volen dir, no poden expressar-hi però poden ensenyar – ho.
- Una vegada que el nen comença a parlar, té dificultats per articular i elaborar frases gramaticalment i sintàcticament correctes. Amb freqüència continua expressant – se amb un llenguatge telegràfic, immadur i ple d'incorreccions. La combinació d'aquests dos elements, és a dir, la utilització de frases en clau i la incapacitat per produir les paraules amb claredat, tenen com a conseqüència un alt nivell d'intel·ligibilitat quan el nen parla en el seu medi natural.

En quant a l'**expressió oral**, el vocabulari es veu retardat, segons **Del Barrio (1994)** l'aparició de les primers paraules es troba al voltant dels 19 – 24 mesos, i en ocasions més tard, mentre que en els nens sense handicap, les primeres paraules fan la seva aparició al voltants dels 10 – 12 mesos, amb 20 – 50 paraules als 19 – 21 mesos. Els nens i nenes amb síndrome de Down realitzen la combinació de paraules al voltant dels 31 – 40 mesos, i no és fins els 3 – 4 anys que apareixen les primeres frases i comencen els progressos més significatius en l'adquisició del vocabulari.

En relació amb la semàntica, el nen amb síndrome de Down adquireix un vocabulari reduït i amb un referent molt concret i relacionat amb les seves pròpies vivències. Bàsicament utilitza verbs, substantius i adjectius (**Agustí, Duch, Ferrer, Llach i Montoya, 1996**).

En l'àrea de **morfosintaxi**, segons **Meyers** (citada per Del Barrio, 1994), als 61 – 90 mesos solament la meitat dels nens amb síndrome de Down emeten alguna oració composta, en unes sessions d'interacció en vídeo. L'altra meitat empen oracions simples, combinacions de paraules i, fins i tot, vocalitzacions. Amb posterioritat, els nivells de comprensió i d'expressió del llenguatge augmenten regularment, encara que ho fan sempre amb certa lentitud.

En quant a la **comprensió oral**, segons **Del Barrio (1994)**, els nenes i nenes amb síndrome de Down tenen dificultats per entendre i retenir les relacions entre



paraules i la seva idea referència. Els costa establir la connexió entre significant i significat; és per això que **Meyers** recomana reforçar els graduals aconseguiments en el llenguatge, i ajudar el en a comprendre la relació entre les paraules i els conceptes, els objectes, les persones o els esdeveniments.

Ara bé, molts són els factors que poden causar una dificultat en l'escriptura. Segons Brueckner i Bond (1975) aquests factors es poden dividir en dues categories:

1. Factors personals. Cal destacar:

- a. Manca de preparació discent.
- b. Defectes visuals.
- c. Inmaduresa del desenvolupament físic i motor.
- d. Manca d'agudesia perceptiva i altres anomalies associades a la percepció.
- e. Ineptitud per a l'aprenentatge de destreses motores.
- f. Inestabilitat emocional i immaduresa social.
- g. Dificultat per a la retenció d'imatges visuals.
- h. Poca habilitat per a la retenció d'imatges visuals i motores.
- i. Ineptitud per realitzar els moviment apropiats en formar lletres.
- j. Limitacions físiques, lesions cerebrals, manca d'energia, etc.
- k. Condicions vinculades a la lateralitat dominant.
- l. Indiferència a les demandes socials de legibilitat de l'escriptura.

2. Factors instructiu. Són els més rellevants:

- a. Instrucció rígida i inflexible, adherida a un sistema d'ensenyaments formal i ritualista, que s'aplica indiscriminadament a tota la classe.
- b. Inadaptació a les diferències individuals.
- c. Oblit del diagnòstic que permeti els escolars identificar i fer front a les seves incorreccions gràfiques.
- d. Instrucció massa ràpida i forçada en les primeres etapes de l'aprenentatge.
- e. Inadequada orientació en el procés d'adquisició de destreses motores.
- f. Orientació inadequada en el moment crític del canvi de l'escriptura "script" a la "cursiva".



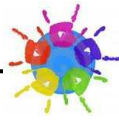
- g. Establiment de normes i objectius ambiciosos i inadaptats a les possibilitats dels alumnes, individualment considerats.
- h. Excessiva accentuació de la rapidesa i de la qualitat.
- i. Pràctica de l'escriptura com si es tractés d'un exercici aïllat independent de les exigències gràfiques de les diferents activitats discents.
- j. Materials inadequats i deficient distribució dels períodes d'exercitació gràfica.
- k. Ineptitud per centrar l'exercici en la correcció de les deficiències específiques.
- l. Incapacitat per ensenyar els esquerrans la posició correcta del paper i els moviments més idonis.

■ **El mètode NACD.**

El **Nathional Association for child development (NACD)** és una associació fundada per Robert J. Doman junior, que funciona des de fa 30 anys. Considera que els tractament mèdic habituals fallen per no basar –se en la causa de la patologia. NACD treballa amb els problemes del desenvolupament, educatius i neurològics basant – se amb la gestalt de l'individu, des de la infància a la vellesa. Això és, que tracta a la persona com una globalitat, com un tot integrat. Es centren en identificar la causa neurològica i les àrees de desenvolupament global afectades, a més de les causes subjacents que produeixen el/s problema/es funcional/s.

La intervenció que fan a nivell neurològic i educatiu es basa en l'acceleració del desenvolupament neurològic normal i en l'educació. Aprofiten la plasticitat del sistema nerviós, fent una intervenció organitzada i específica, amb la freqüència, intensitat i duració necessària per aconseguir un canvi progressiu en l'individu.

NACD no considera una manca de potencial la manca de funcionalitat o de desenvolupament. Cada persona es avaluada amb una percepció de potencial il·limitat. La intervenció no segueix una línia de tractament concreta, sinó que es pot considerar eclèctica, atès que incorpora tantes tècniques de tractament vàlides com sigui possible. És un tractament dinàmic i amb tècniques transitòries, en la majoria dels casos. Aquestes són creades, identificades, incorporades, desenvolupades, modificades i



descartades segons l'eficàcia que tinguin sobre l'individu, ja que cada individu és únic. El tractament sempre haurà de tenir present tant la funció neurològica com la fisiològica, ja que són sinèrgiques. Aquesta comprensió és part de la gestalt.

Els programes d'intervenció de casa de NACD es basen en l'avaluació neuroevolutiva de cada persona, que dóna un perfil molt específic, a partir del qual es dissenya un programa d'activitats concret. Es revisa cada tres mesos. Si la persona és un nen, NACD ensenya als pares com fer-ho. Si la persona és un adult, li ensenyen a ell mateix. Entre avaluació i avaluació es segueix el programa via vídeo per assegurar que s'està fent de manera correcta o per si cal alguna variació del mateix. La família o client individual disposen d'una persona de suport de NACD que resol qualsevol dubte que sorgeixi i que té contacte directe amb la persona avaluadora per clarificacions addicionals i per ajudar a la família. La via de contacte és per correu electrònic o per telèfon.

Cada programa NACD és únic, no existeix cap "programa fórmula". Les tècniques i estratègies es dissenyen segons les ineficiències neurològiques de la persona. La finalitat d'avaluar cada tres mesos a l'individu és personalitzar el programa d'activitat buscant el màxim de benefici per l'individu.

Així, la forma d'actuar de NACD és pot resumir de la següent manera:

1. Avaluació de l'individu. Recull d'informació de l'individu tant a nivell de desenvolupament com a nivell mèdic, educatiu i social / conductual. Inclou l'avaluació de l'expressió i comprensió orals, la visió, l'audició, la motricitat grossa, l'estil d'estudi i la funció cognoscitiva. Assessorament en l'àmbit educatiu.
2. Disseny d'un programa específic d'exercicis. Dirigint al desenvolupament neurològic, a l'entrenament perceptiu, a les necessitats de motricitat grossa i fina, al desenvolupament curricular i al desenvolupament social.
3. Entrenament dels pares o persones que posaran en marxa el programa d'activitat. NACD ajuda als pares a que els seus fills aconseguixin el potencial innat per mitjà del programa individualitzat.



Entre les persones que acudeixen a NACD trobem individus amb paràlisi cerebral, lesions cerebrals, espectre autista, dislèxia, síndromes o desordres genètics, dificultats d'aprenentatge, síndromes de Down, etc.

Disposen de pàgina web per facilitar informacions i publicacions, i el posar – se en contacte amb ells: <http://nacd.org/> .

3. Informació bàsica.

Ens trobem davant una alumna amb Síndrome de Down, escolaritzada en un centre d'educació ordinària d'infantil i primària públic. La mare de la nena és mestra, i ha estimulat molt a la seva filla des del naixement en tot el relacionat amb la lectura i la parla. D'altres àrees, com l'autonomia o l'escriptura, no ho han estat tant.

A l'actualitat, està cursant 1r de primària, curs en que es treballa la competència comunicativa lingüística, entre altres. Per aquest motiu s'han realitzat un seguit d'actuacions que podem dividir en dues parts:

- D'una banda, diverses intervencions amb l'objectiu de valorar el nivell de lectoescriptura de l'alumna.
- D'altra banda, l'assessorament en la realització d'un PI (programa individualitzat) en aquesta àrea i en altres que s'ha detectat la necessitat gràcies a les actuacions mencionades al punt anterior.

La finalitat d'aquestes pràctiques no és altra que facilitar la inclusió de l'alumna en el centre ordinari, de manera que pugui seguir al seu ritme el currículum establert des del Departament d'Ensenyament.

Durant aquest semestre s'ha assistit de forma regular al centre d'educació d'infantil i primària Pit – Roig, més específicament, durant els matins dels dilluns i les tardes dels dijous. En algunes ocasions, la presencialitat ha estat a la seu de l'EAP d'Horta – Guinardó, al SEZ del districte, i no al centre escolar, atès que les tasques previstes no requerien la presència de l'alumna ni dels professionals que intervenen amb ella al centre educatiu i, a més, per poder tenir més a l'abast informació específica sobre la inclusió, la intervenció del psicòleg educatiu als centres i sobre diverses experiències de la Síndrome de Down a l'escola ordinària. També han estat moments de reflexió sobre



l'organització del Projecte del Pràcticum 2 i sobre les tasques realitzades fins el moment.

4. Materials utilitzats.

Els materials utilitzats han estat de dos tipus. D'una banda, unes fitxes d'elaboració conjunta amb la vetlladora que fa suport a l'alumna per poder saber el nivell de competències de la C en l'àrea de lectoescriptura. La temàtica d'alguna d'aquestes gira al voltant del projecte de la seva classe de 1r de primària: són els grumets i les activitats estan relacionades amb aquests. D'altra banda, un test de valoració de la manipulació fina, el HOLT. El primer material es va elaborar amb la supervisió de la tutora externa de pràctiques. El segon es va escollir personalment, aprofitant el meu perfil professional de fisioterapeuta dins el món educatiu. D'altres materials suplementaris per poder valorar les competències en l'àrea de lectoescriptura han estat el programa Click i el web edu.365.

D'igual manera, la resta d'actuacions – entrevistes amb tutora, vetlladora i família, observacions en diferents moments escolars- s'han decidit amb la supervisió i orientació de la tutora de pràctiques externa. Totes giraran al voltant dels resultats obtinguts a la valoració de l'àrea de lectoescriptura de l'alumna. S'ha trobat necessari la realització d'entrevistes amb totes aquestes persones i les diverses observacions per poder completar la informació de l'alumna necessària per l'elaboració del PI. Les entrevistes han estat semiestructurades, això és, amb un objectiu però sense unes preguntes com a guió de l'entrevista. Per les observacions s'ha fet servir una pauta d'observació facilitada per la tutora de pràctiques externa.

5. Agents implicats.

Els agents implicats en aquest projecte ha estat una alumna amb Síndrome de Down de 1r de primària de l'escola Pit – Roig de Barcelona ciutat, a qui anomenarem C, per respectar la confidencialitat de dades el màxim possible i respectar l'article 45 del codi deontològic del COP. L'objectiu de les nostres intervencions serà avaluar quin és el nivell de lectoescriptura de la C per poder assessorar en la realització d'un PI en aquesta àrea..



De forma més indirecta, però no menys important, també estaran implicats la tutora de pràctiques externa i psicòloga de l'EAP d'Horta – Guinardó, la família de l'alumna, la tutora, la vetlladora encarregada de fer el reforç de la C i la logopeda del CREDAC.

6. Metodologia i procediments.

La primera actuació realitzada va ser demanar permís per poder realitzar les tasques previstes amb l'alumna, respectant així l'article 47 del codi deontològic del COP.

El següent pas que es va fer, va ser recollir informació en relació a l'alumna sobre les actuacions que s'havien dut a terme amb anterioritat per part de la psicòloga de l'EAP d'Horta – Guinardó i per part d'altres professionals implicats en l'educació de la C.

Tot seguit, amb l'objectiu d'obtenir dades sobre els coneixements en lectoescriptura de la C, es van fer un seguit d'observacions en diferents entorns escolars i es van confeccionar una sèrie de fitxes casolanes (ANNEXES del 4 al 14). La lletra utilitzada en aquestes és la lletra de pal, molt més fàcil que la lligada. D'igual manera es va acordar que es faria servir com a suport el programa Click i el web www.edu365.cat. El resultat de la realització d'aquestes activitats permetrà poder marcar uns objectius reals amb l'alumna en aquesta àrea. Aquests han de quedar recollits en un PI, que serà la base del procés d'ensenyament – aprenentatge de la C. La metodologia seguida per la realització de les fitxes per part de l'alumna va ser facilitar-les a la vetlladora perquè les fes amb ella, atès que, encara que la C és molt sociable, sí que es va detectar durant les observacions que amb persones que no coneix tant, no es centra en les tasques escolars, es dispersa. Degut a això, es va creure més convenient que el material el treballés la vetlladora, per poder obtenir uns resultats més reals. El mateix en quant a les activitats del programa Click i el web www.edu365.cat: els va treballar la vetlladora amb la C. Les observacions en els diferents contextos educatius, per contra, no les va realitzar la vetlladora sinó jo mateixa. Arrel d'aquestes es va detectar la necessitat de valorar la manipulació fina. La finalitat era obtenir més recursos i estratègies per millorar la seva grafia. Es va utilitzar un test específic, el HOLT, que valora els diferents tipus de manipulació fina i obté uns resultats específics sobre que cal treballar en concret. Aquesta tasca es va realitzar aprofitant la meua experiència com a fisioterapeuta d'EAP.



Es va acordar amb la psicòloga d'educació que es realitzaria una coordinació entre tots els professionals que intervenen amb el procés d'ensenyament – aprenentatge de l'alumna, a més d'una entrevista amb la seva família. Aquesta serà semiestructurada, això és, amb uns objectius a aconseguir, però sense tenir marcades les preguntes a realitzar als pares, una mica lliure en funció de la informació que ens facilitin.

És important saber que la família segueix un mètode d'estimulació americana anomenat NACD, que implica moltes hores d'exercicis mare – filla, des de les 7h del matí. Aquest té uns objectius i una metodologia propis, que caldrà posar en comú i mirar quina és la manera de fer un treball conjunt entre l'escola i la família per tenir els millors resultats en el procés d'ensenyament - aprenentatge de la C en l'àrea de lectoescriptura.

Un cop recollida tota aquesta informació es passarà a fer una anàlisi i una reflexió sobre els resultats obtinguts per poder fer un assessorament i una orientació en l'elaboració del PI de la C.

7. Tasques realitzades.

Tot seguit s'exposaran cada una de les activitats realitzades en aquest projecte, la temporalització de les mateixes i una petita reflexió dels resultats obtinguts a cadascuna d'aquestes.

Tasca 1: Coordinació de tots els professionals educatius, interns i externs del centre, que intervenen amb la C.

Realitzada el 10 d'octubre de 2011.

L'objectiu és acordar quins seran els objectius de treball conjunts i acordar de quines àrees serà el PI que cal elaborar.

Assisteixen la tutora, la vetlladora, la mae de primària, la logopeda del CREDAC, la psicòloga de l'EAP i jo mateixa.

La tutora comenta que la nena desconnecta molt durant les classes. Que li falta empenya per fer les coses i que sempre espera a que li estirin o ajudin. Necessita



consignes molt concretes i dirigides a ella. A nivell d'interacció amb la resta de companys, no hi ha cap problema, és bastant extrovertida. A més, està molt ben acollida per aquests, l'accepten molt bé i li ajuden molt. A nivell de comprensió oral hi ha algunes coses que no les entén bé. És nota, però, que es tracta d'una alumna molt estimulada es de l'àmbit familiar, però que potser han descuidat una mica l'autonomia. A nivell de lectoescriptura, hi ha moltes lletres que reconeix i que diu. Això ho reafirmen tant la vetlladora com la mae. També reconeix una gran quantitat de números. De vegades, fins el 100 inclòs. Però que hi ha dies que es queda com bloquejada i de cop i volta sembla que no sàpiga res. Això angoixa bastant a la tutora.

Tots coincideixen en que utilitza molt el recurs d'imitar. Ho fa molt sovint. També adopta molt la posició de mestra. Fa veure que és una mestra i que ella t'explica les coses. Adopta molt aquest rol.

És una alumna que es dispersa amb molta facilitat i que presenta problemes d'atenció.

La logopeda comenta que aquest curs atindrà a la C dos cops per setmana, dilluns a la tarda i dijous al matí. Sorgeix un debat arrel de si és millor que el dilluns a la tarda faci la logopèdia en el moment de música o en el d'educació física. Les dues matèries es troben interessant i positives per la C. Música perquè és una de les hores en les que practica danses i això li va molt bé a l'alumna per treballar la coordinació; i educació física pel tema de la motricitat grossa i la hipotonia lligada a la síndrome de Down. A més a més, fins el curs passat, la C anava de manera extraescolar a fer música, i no saben si aquest curs la família ha mantingut aquesta activitat. Al final, es decideix que en principi la C farà logopèdia en el moment de música, malgrat que, tant l'escola com la logopeda ofereixen la flexibilitat de canviar l'hora de tractament en funció de si es fa alguna activitat interessant per l'alumna. Cal dir que això és possible atès que la logopeda atén un altre alumne del centre la mateixa tarda, que està a P4 i que no és problema que se l'agafi a primera o segona hora de la tarda.

Comenten que la família treballa molt amb la C seguint les pautes de la tutora que tenen del mètode d'estimulació americà NACD. Aixequen a l'alumna a les 7h del matí per iniciar l'estimulació. No saben si fa algun tipus d'activitat menys guiada pels pares, i sense possibilitat de control per part d'aquests, que estimuli la seva autonomia. La



mare té penjats vídeos a Internet de la C des de que era ben petita, en els que mostra com l'estimula amb aquest mètode. Acordem que els mirarem per saber com ho fa. La logopeda ens facilita la web on estan penjats.

La psicòloga de l'EAP els passa uns documents que els serviran de guia per poder realitzar el PI de l'alumna. Cal concretar entre tots els objectius a obtenir amb l'alumna. Es veu la necessitat de realitzar el PI de les àrees de lectoescriptura, de matemàtiques i d'autonomia. S'acorda que es tindrà fet per final de novembre de 2011.

Anàlisi – reflexió de la tasca 1.

Cal saber exactament quin coneixement de lletres i números té l'alumna per poder elaborar un PI amb objectius reals.

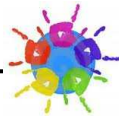
Cal parlar amb la família per acordar una mateixa línia de treball conjunta entre l'escola i casa, o que al menys vagin en la mateixa direcció. És necessari haver vist els vídeos que tenen penjat a Internet abans de parlar amb ells.

Tasca 2: Observació de la C a l'aula.

Realitzada el 17 d'octubre de 2011.

L'**objectiu** és veure la participació de la C en l'aula i si mostra dificultats en alguna activitat.

Entren tots a l'aula de bon matí. Deixen la jaqueta al penjador, es posen la bata i entren la motxilla a l'aula, al costat de la taula on seuen. La Carla es queda esperant al costat del penjador a l'entrada a classe. Li costa iniciar el treure's la jaqueta i penjar-la. Li han de dir que ho faci. Com és dilluns porta la bata dins la motxilla. Li han de dir que la tregui de dins. Per posar – se la bata li passa el mateix: s'espera a veure si li ajuden. La mestra li dóna la consigna que se la posi. És una bata amb botons. La C no es fixa si està del dret o del revés. Se la posa, encara que li costa botonar – se. La mestra li acaba ajudant. La motxilla sí que l'entra a la classe, fins el seu lloc i treu l'estoig de dins i el posa a la taula.



Tots seuen a la cadira quan la mestra els ho diu. La C també. Tots xerren. Poc a poc, van callant perquè la mestra ho va demanant. A la C li costa.

Comencen per una activitat d'expressió oral. Expliquen què han fet el cap de setmana alguns dels alumnes. Aprofitant que estic fent l'observació, li pregunten a la C. Explica molt bé el que ha fet amb la seva família. Té agilitat parlant, encara que repeteix algunes frases, i davant certes preguntes de la mestra, no contesta de forma coherent.

A continuació fan una fitxa de llengua. No agafa gens bé el llapis. No subjecta el full mentre escriu.

Anàlisi – reflexió de la tasca 2.

La rutina d'entrada la té bastant apresada. De totes maneres, cal dir que s'estima més esperar a que li facin les coses que no fer-les ella sola. Caldria treballar més els hàbits d'autonomia.

No té una bona comprensió oral. Confon preguntes que se li fan:

- Amb qui has anat? Contesta què ha fet.
- Què ha fet la mama? Contesta què ha fet ella.

A nivell de prensió del llapis sembla tenir certa dificultat.

Sembla haver dificultats a nivell de motricitat fina.

Tasca 3: Observació de la C al pati.

Realitzada el 24 d'octubre de 2011.

L'objectiu és observar la interacció amb els companys de classe en el moment d'esbarjo.

Surt amb la resta del grup classe. De seguida s'adona de la meua presència i em busca amb la mirada contínuament. No obstant, això no és obstacle perquè jugui



durant l'estona de l'esbarjo ni perquè variï la seva forma de fer-ho segons el que observo i el que em comenta la seva tutora, que tot just està al pati vigilant.

Sembla que té més relació amb una de les alumnes del mateix. No té problemes d'interacció amb l'alumnat de l'escola, de fet, de seguida inicia un joc amb unes altres alumnes de cursos superiors al seu a partir d'uns binocles que porta la C.

En algun moment puntual i breu es queda sola, aprofitant per jugar amb els binocles, però de seguida busca el contacte amb els altres per jugar.

Corre a munt i a baix contínuament, i quan no fa això, està asseguda en un dels bancs del pati jugant amb les alumnes de cursos superiors, mencionades anteriorment.

És curiós que quan la companya de classe amb la que sembla que té més relació va a jugar al sorral, ella no hi va. S'estima més estar a la zona on no hi ha sorra jugant corrents o asseguda al banc, no al terra.

Quan toca marxar del pati, tots fan una fila, inclosa ella, encara que cal dir que no ha anat a la primera crida de la mestra, sinó que l'han hagut de cridar varies vegades, malgrat que no ha estat l'única, sinó que han hagut altres nens de la seva classe que tampoc han anat de primeres.

Anàlisi – reflexió de la tasca 3.

No té problemes d'interacció amb la resta de companys d'escola. Segueix la rutina de la resta del grup en el moment de sortir i d'entrar al pati – en fila-. No juga al sorral com fan molts altres nens.

Tasca 4: Test de valoració HOLT.

Realitzada el 24 d'octubre de 2011.

L'objectiu és valorar la seva motricitat fina per facilitar estratègies de millora, sobretot per les tasques escolars.

Agafó a la C i me l'emporto a l'aula de reforç en la que treballa amb la logopeda, la mee i la vetlladora, perquè es tracta d'un entorn escolar conegut. La nena no mostra



cap oposició per marxar amb mi de la classe, al contrari, ho fa molt contenta. Ja m'ha vist alguna vegada que altra pel centre, tant aquest curs com l'anterior, ja que és la mateixa escola on vaig realitzar el primer pràcticum.

Li explico que farem unes coses: jo li explicaré què ha de fer, li ensenyaré com ho faig jo i després ho haurà de fer ella. El material ja l'he preparat prèviament. Es tracta d'objectes de la vida diària, que permetin fer les diferents pinces, rosques i treball amb els dits de manera conjunta o independent, per poder valorar la manipulació fina.

Els resultats obtinguts es poden veure a l'ANNEX 17.

Es facilita a l'escola un document amb un seguit d'activitats escolars que serveixen per treballar la motricitat fina d'una manera específica (ANNEX 18).

Anàlisi – reflexió de la tasca 4.

Els resultats obtinguts (ANNEX 17) mostren que la C no sap fer els tres tipus de rosques (els moviments necessaris per fer-les): gran, mitjana i petita. Tampoc sap utilitzar les pinces funcionals (dit índex- dit polze; dit índex – dit polze – dit mig).

Això explica que no tingui una bona prensió per l'escriptura ni per les activitats escolars que requereixin molta motricitat fina.

Cal fer un treball molt específic de la motricitat fina de l'alumna per millorar aquests aspectes.

Tasca 5: Elaboració de fitxes de treball per valorar els coneixements previs en l'àrea de lectoescriptura.

Realitzades durant el mes d'octubre i de novembre de 2011.

L'**objectiu** és saber quines són les competències de la C en lectoescriptura, per conèixer la base de la que cal partir en l'elaboració del PI.

S'elabora una taula amb paraules de referència per facilitar el reconeixement i aprenentatge de les diferents lletres de l'abecedari (ANNEX 3). S'intenta posar paraules



relacionades amb el grup classe, com els noms de companys d'aula, perquè l'aprenentatge sigui significatiu.

Les fitxes de treball han estat: la vocal U (ANNEX 4), els grumets (ANNEX 5), el cel (ANNEX 6), aparellar paraules amb dibuixos d'un joc de fusta (ANNEX 7), "avui em ve de gust explicar que..." (ANNEX 8), expressió oral (ANNEX 9), relacionar noms companys de la classe (ANNEX 10), la meva història (ANNEX 11), inventar frases (ANNEX12), el cap de setmana(ANNEX 13), ordenar vinyetes a partir d'una historieta (ANNEX 14).

Amb el suport del programari click s'ha treballat la vocal U, el viatge d'una goteta d'aigua, els peixos, the colours (anglès), les oposicions fonològiques, mengem fruita, jugar amb les matemàtiques. Els resultats es troben a l'ANNEX 15.

Amb el suport del web www.edu365.cat s'ha treballat mil cares (joc), les vocals es diverteixen, fem feinetes amb 100 paraules, els contes d'en Tom i la Laia. Els resultats es troben a l'ANNEX 16.

Anàlisi – reflexió de la tasca 5.

Si està cansada es nota tant en la concentració com en el traç. Està desmotivada i no participa. A les tardes està molt més cansada. Més de 30 minuts no aguanta treballant. Normalment, és dispersa, poc col·laboradora i poc obedient davant el que se li demana. Molt tossuda.

Quan està descansada treballa millor i amb ganes. No es cansa d'escriure. Segons el cansament s'estima més dibuixar que no escriure o a l'inrevés.

Coneix bé els sons. El lletreja bé i els identifica i els escriu bé. No té estratègies com copiar, descartar parelles fetes, en el moment de jugar a aparellar o relacionar, per exemple.

A l'expressió oral, es detecta que té fixacions per algunes coses (geganta, xumet, M, etc.) i que les inclou a totes les tasques que es facin, malgrat no estiguin relacionades.



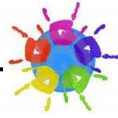
En la lectura, llegeix so a so sola. A vegades sap quina paraula ha dit i d'altres no. Recorda el que ha llegit. Necessitat d'escoltar i repetir paraules per poder reconèixer sons.

En quant a la comprensió lectora, li costa entendre alguns conceptes, però escolta l'explicació d'aquests.

Amb el treball amb l'ordinador es detecta dificultat per utilitzar el ratolí, sobretot la precisió d'aquest.

Els resultats més específics sobre els coneixements de la C en lectoescriptura es mostren a continuació:

Reconeixement de lletres.					
Lletra de pal	Si	No	Lletra lligada	Si	No
A	X		<i>a</i>		X
E	X		<i>e</i>	X	
I	X		<i>i</i>	X	
O	X		<i>o</i>	X	
U	X		<i>u</i>	X	
B	X		<i>b</i>		X
C	X		<i>c</i>	X	
D		X	<i>d</i>		X
F	X		<i>f</i>		X
G	X		<i>g</i>		X
H	X		<i>h</i>		X
J	X		<i>j</i>		X
K		X	<i>k</i>		X
L	X		<i>l</i>		X
M	X		<i>m</i>	X	
N	X		<i>n</i>	X	
P	X		<i>p</i>		X
Q		X	<i>q</i>		X
R	X		<i>r</i>		X
S	X		<i>s</i>		X

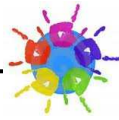


T	X		t	X	
V		X	v		X
W	X		w		X
X	X		x		X
Y		X	y	x	
Z	x		z		X

Sap els sons de totes les grafies. A vegades confon "s" i "c", "x".

Reconeixement de números		
Números	Si	No
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6		X
7	X	
8	X	
9		x
10	x	

Escriptura de lletres a l'ordinador.					
Lletres	Si	No	Lletres	Si	No
A	X		L	X	
E	X		M	X	
I	X		N	X	
O	X		P	X	
U	X		Q	X	
B	X		R		X
C		X	S	X	
D	X		T	X	
F	X		V	X	
G	X		W	X	
H		X	X	X	
J		X	Y	X	
K	X		Z	X	
Escriptura de números a l'ordinador					
Números	Si	No			
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				



5	X	
6		Prem el 9
7	X	
8	X	
9	X	
10		X
0		X

Esriptura:

Esriu el seu nom en lletra de pal.

Dictat de números	
Coneix	1,4,6,8
Girats	2,3,7,10
Desconeix	9
Té alguna noció	5

Dictat de paraules curtes	
CASA	AA
SOL	O
PEU	U
DIT	I

Li costa diferenciar els conceptes:

Gran – petit

Dolç – salat

Mar – riu

Rodona – quadrat – triangle

Li costa seguir el traç del grafisme si no hi ha cap pauta, model o consigna concreta (per exemple, a poc a poc, més amunt, etc.).



Tasca 6: Entrevista amb la tutora i devolució dels resultats del test HOLT.

Realitzada el 7 de novembre de 2011.

L'objectiu és recollir informació sobre les capacitats detectades per part de la tutora de la C a l'aula. També recollir els dubtes que té en la realització del PI de la C.

Comenta que com que no coneix l'alumna, va una mica perduda en com fer el PI. Es tracta d'una mestra que ja ha fet més PI, però pel funcionament de l'escola, sempre coneix els alumnes del curs anterior. Enguany, no ha estat així.

La veu que agafa molt el rol de mestra, i ella ho intenta utilitzar com a estratègia perquè la nena aprengui. D'igual manera, és una alumna que es perd bastant, o al menys, dóna aquesta impressió, i pensa que és degut a problemes de comprensió oral. No respon bé a les preguntes que li fa. No diferencia bé entre què?, qui?, com ? on?.

Des de que ha vist els vídeos penjats a internet per la família en els que es mostra com es treballa amb ella des de casa amb la C pel mètode NACD, utilitza com a estratègia demanar-li les coses pel mateix nom o de la mateixa manera que ho fa la seva mare quan treballa a casa amb ella. La nena reacciona millor i sembla entendre les consignes.

No obstant, la mestra es troba desconcertada perquè tan aviat un dia la nena sap contar fins el 100, com al dia següent no hi ha manera que reconegui cap número. El mateix passa amb la resta d'activitats escolars que realitzen. Es pot passar mig matí o un matí sencer, intentant que la nena faci una fitxa, que l'entengui, i no hi ha forma, i la setmana següent arriba el dilluns i la fa en un tres i no res.

Comenta que hi ha un problema en quant a la relació de la seva germana, que també està matriculada en el mateix centre, però a 4rt de primària. Explica que cada cop que passa per davant de la classe no pot evitar entrar i saludar a la seva germana petita. Ara sembla que la cosa ja s'ha tallat una mica perquè la tutora de la C li ha explicat que no passa res si entra i li saluda, però que no és bo que es quedi dins la



classe o a la fila amb la seva germana i que l'acompanyi fins on hagi d'anar el grup classe.

En finalitzar l'entrevista la tutora pregunta alguns dubtes que li han sorgit al mirar models d'altres PI realitzats a altres alumnes. Mostra interès en saber en com es poden adaptar les àrees concretades a la reunió de coordinació: lectoescriptura, matemàtiques i autonomia.

Anàlisi – reflexió de la tasca 6.

La mestra es veu molt interessada en saber com fer el PI, i no mostra en cap moment cap rebuig o comentari que indiqui que per ella suposa una sobrecàrrega. Ben al contrari, s'ho ha pres com un repte personal. De l'entrevista també es desprèn que la mestra és inclusiva amb els alumnes amb nee. No és la primera vegada que realitza un PI, encara que en aquesta ocasió manifesta certa por al no conèixer la C amb anterioritat, com normalment li ha passat amb els altres alumnes que els ha fet una adaptació dels objectius curriculars. Això es pot traduir com que és conscient que els objectius que es reflecteixin al PI han de ser reals i recollir les competències que té l'alumna.

Tasca 7: Entrevista amb la vetlladora encarregada del suport de la C.

Realitzada el 7 de novembre de 2011.

L'objectiu és recollir informació sobre com ha anat la realització de les fitxes de treball i d'altres activitats que són per valorar les competències en lectoescriptura de la C.

Comenta que ha hagut algunes que li ha costat més de fer a la C. En ocasions ha estat a causa del cansament, en d'altres perquè no es concentrava en la tasca i volia fer una altra cosa. Però si no està molt cansada es mostra molt participativa.

Ha detectat problemes de comprensió oral i lectora. Encara i així, té un vocabulari molt ampli, coneix moltes paraules. Ho associa a la feina que fa la mare a casa amb el programa d'activitats del NACD, que treballa molt des de la imitació i memorització d'imatges i paraules. Reconeix moltes lletres en lletra de pal i unes quantes, encara



que no tantes, en lletra lligada. Té bona memòria, encara que no l'explota al màxim com un recurs d'aprenentatge.

Comenta que té dificultats amb l'ordinador. Li agrada treballar amb ell, però té problemes de precisió amb el maneig del ratolí.

En ocasions, la C utilitza molt el recurs de fer de mestra, sobretot quan no té ganes de participar en el que se li demana. En altres ocasions, la C no fa cas de res i es posa a dibuixar o fer gargots, o es tanca en banda dient "no puc".

Ha hagut algunes fitxes de treball que li han costat més, com la "d'expressió oral" o la de "la meva història".

També ha treballat amb la C els números que coneix.

Anàlisi – reflexió de la tasca 7.

Es reflecteix el recurs de fer de mestra, a l'igual que fa la seva mare amb ella.

Hi ha un problema de comprensió oral, malgrat que la memorització se li dóna bé.

Cal aprofitar que té bona memòria per treballar amb la C els continguts curriculars.

Tasca 8: Observació de la C a logopèdia.

Realitzada el 7 de novembre de 2011.

L'objectiu és veure la metodologia de treball i la participació de la C en la sessió de logopèdia.

La C ja està avisada que jo vindré a observar com treballa amb la logopeda. Es tracta de la sessió de dilluns a la tarda. La logopeda comenta que hi ha molta diferència entre treballar a la tarda amb la C i pel matí. A la tarda està molt més cansada i costa molt més que es centri en les tasques que li demana.

Inicien la sessió netejant les fosses nasals, atès que sempre les té tapades i amb molta mucositat, i això li dificulta la pronunciació i la comprensió del que diu.



Continuen treballant el so de la [r] i de la [s]. Al principi ho fan amb un raspall de dents on la logopeda li fa pessigolles a la zona on ha de posar la llengua perquè les pronunci bé. Després practiquen repetint paraules que continguin aquest so i també els son mixtes com [kl] a la paraula "clara", per exemple.

Després bufen per un xiulet i també amb un altre aparell que fa volar una bola de porexpan.

Tot seguit, inicien una activitat amb imatges d'activitats (dinar, sopar, fregar, etc.), fotografies de familiars de la C: mare, pare, germana i àvia. La logopeda treballa el significat de "qui es?" i de "què fa?". La C contesta sense gaire coherència. Tan aviat et respon la mama amb la fotografia d'una altra persona com et diu la mama amb la imatge de rentar plats, per exemple. No diferencia entre aquestes dues preguntes. Tot seguit, comença a actuar com si ella fos la mestra. La logopeda ho utilitza i aleshores li diu que la C ha de preguntar. La C, no pregunta i segueix dins el seu lloc.

Per últim, miren un conte. La nena se'l sap bastant i aquesta activitat sí que la segueix.

Després de l'atenció de logopèdia de la C, la professional del CREDAC em comenta que ha millorat molt en la pronunciació de [s], [r] i mots compostos aquest curs en comparació amb l'anterior.

Anàlisi – reflexió de la tasca 8.

Es reafirma el que s'ha comentat tant a la coordinació entre professionals com en l'entrevista de la tutora i de la vetlladora: hi ha un problema de comprensió oral.

Cal treballar la diferenciació d'alguns conceptes bàsics.

Tasca 9: Observació de la C a la classe d'anglès.

Realitzada el 14 de novembre de 2011.

L'**objectiu** és veure la participació de la C en aquesta assignatura i si segueix o no el ritme de la resta del grup.



Tornen del pati.

Porta la bata posada del revés (se li veuen les costures) i el de davant darrere i el de darrere al davant.

Tota la classe es realitza en anglès completament. Cap comentari en altre llengua.

Primer, representen una història de dues amigues: la Sussy i la Jenny. Està mig atenta.

Després, divideixen la classe en dos grups. Un fa de Sussy i l'altre de Jenny i representen la història de nou. La C al principi la segueix, es sap algunes frases. Quan no se les sap, utilitza com a estratègia el gesticular. Després ja no continua i desconnecta.

Continuen jugant a endevinalles. Un alumne pensa en alguna cosa i la resta l'han d'endevinar per mitjà de preguntes. Qui ho encerta, guanya un punt positiu. La primera endevinalla és un lleó. La segona és un noi de la classe. La C aixeca la mà quan pregunten qui pot ser. Participa del joc. La mestra aprofita per preguntar-li en anglès, quin noi és y la C contesta "boy". La mestra li diu que digui el nom d'algun nen de la classe i la C contesta "sí".

Tota l'estona està mossegant la bata i mig estirada a sobre de la taula.

Per últim fan un joc en el que tothom ha de fer el que diu la mestra. Repassen parts del cos, colors, números, accions com saltar, seure, córrer, etc. Les accions sempre van introduïdes per "*Little boy says...*". Si no diu aquest encapçalament i algú fa el que diu, queda eliminat. La C. Ho fa tot per imitació, no per comprensió del que es diu. S'espera a veure que fan els altres per fer-ho. Queda eliminada molt al final, quan ja no queden casi companys de classe i no té tants referents a qui agafar de model.

Acaben la classe amb la canó d'"*slepping*". La taula de la C és la primera que comença amb la relaxació i va a fer un massatge ala taula del costat. La C més que fer massatge relaxant, fa pessigolles als companys i es posa a xerrar amb ells. Després dels massatges, tothom seu a la taula i recolza el cap a sobre,tancant els ulls. Ella no tanca els ulls.



Anàlisi – reflexió de la tasca 9.

La C participa a la classe a les tasques que han estat més repetitives durant el curs, com cançons, històries, etc. A la que se li pregunta alguna cosa en anglès, no entén que se li està dient i contesta, o bé, repetint l'últim que li han dit, o bé, el que pensa en català, la seva llengua materna.

Tasca 10: Observació de la C a la classe de castellà.

Realitzada el 14 de novembre de 2011.

L'**objectiu** és veure la participació de la C en aquesta assignatura i si segueix o no el ritme de la resta del grup.

Es la classe següent a la d'anglès.

La mestra que fa la classe no hi és, així que la dóna la mestra tutora de 6è de primària, que no sap ben bé què ha de fer.

Els demana que expliquin què han fet el cap de setmana. La C no està gaire atenta. Es mossega la bata contínuament. No xerra amb els altres. Quan la mestra li pregunta què ha fet ella, la nena ho explica però en català. No sembla saber gaire castellà com per expressar-se en aquesta llengua. Encara i així, la C li ha respost coherentment al que se li ha preguntat. Mentre parla costa entendre-li algunes coses, i la mestra li va preguntant. La C li repeteix tot el que li pregunta la profe de nou perquè no l'ha entès. No obstant, no vocalitza millor.

Cal dir que la mestre va preguntant tota l'estona "qui em vol explicar què a fet el cap de setmana", o sigui que no segueix un ordre. La C en cap moment aixeca el braç per explicar-lo.

Anàlisi – reflexió de la tasca 10.

Presenta dificultats en expressar-se en una llengua diferent a la materna, encara que l'entén.

No se li veu motivada per la classe ni gaire participativa.



Tasca 11: Assessorament i orientació per l'elaboració del PI de la C.

Realitzat durant el mes d'octubre i novembre de 2011.

L'objectiu és resoldre aquells dubtes sorgits durant l'elaboració del PI de la C.

Durant el període de realització del PI per part de la tutora de la C, van sorgint alguns dubtes que ens va consultant. Cal dir que no han estat molts, atès que la tutora ja té experiència en la realització de PI en aquesta mateixa escola.

Primer, no té clar en el quadre on cal marcar les prioritats, què són les prioritats i si estan relacionades amb els trimestres en els que es treballaran aquests objectius, ja que casualment, hi ha una classificació d'1, 2 i 3. La psicòloga de l'EAP li explica que es refereix al que és més important a aconseguir, i que no té res a veure amb els trimestres. Que possiblement hi hagi objectius que haurem de treballar durant tot el curs per la seva importància. És evident que els que són més vitals a nivell competencial, són els que es començaran a treballar primer i, per tant, això pot portar a associar-ho amb el primer trimestre, però no és correcte.

D'altres dubtes sorgits – que han estat pocs- han estat si calia reflectir la metodologia de treball. La psicòloga ha comentat que, a no ser que es concretés alguna cosa molt específica en la reunió de pares sobre com treballar algun determinat aspecte no cal reflectir – ho al PI. També si el CREDAC és un servei sanitari extern. La psicòloga de referència del centre comenta que es tracta d'un servei extern educatiu, no sanitari, que englobaria més el referent a CDIAP, hospitals, CSMIJ, etc.

Anàlisi – reflexió de la tasca 11.

Queda reflectit que la tutora té una experiència prèvia en la realització de PIs i que això ha facilitat la tasca d'assessorament i orientació per part de la psicòloga d'educació.



També es pot veure que no té gaire clar quins són els serveis educatius externs i que encara es presten a confusió per part de molts mestres.

Ha sorgit un dubte que potser ha condicionat en ocasions anteriors la realització d'altres PIs: el quadre de prioritització. La dinàmica del centre de marcar uns objectius trimestrals ha influït en aquesta confusió.

Tasca 12: Entrevista amb la família de C.

Realitzada el 12 de desembre de 2011.

L'**objectiu** d'aquesta entrevista és que els pares sàpiguen el contingut del Pla Individualitzat de la seva filla i que el signin. També que ens comentin quin és el treball que estan fent actualment a casa amb la seva filla des del mètode NACD.

A la reunió assisteixen la tutora, la mae i directora del centre, la monitora que li fa reforç a la C, la psicòloga de l'EAP i jo mateixa.

Abans d'explicar els continguts del PI, els pares comenten que, per avançar feina a l'escola, han demanat que un neuropsicòleg valori la seva filla, però que l'informe final de la valoració els ha decebut molt, atès que té una visió molt negativa. L'enfocament és comparatiu entre el desenvolupament de la seva filla i el desenvolupament normal de qualsevol nen/a. No recull en cap moment quines són les habilitats adquirides per la C o les capacitats que té, que per ells és l'interessant. És una valoració basada en una bateria de preguntes que han contestat els pares i l'escola però que recullen aspectes que serveixen per valorar nois/es des dels 5 anys fins els 21, un marge d'edat massa ampli. S'acorda que passaran els resultats d'aquesta valoració a l'escola via e – mail.

A l'actualitat, acaben d'iniciar el contacte amb la Fundació Talita, que està especialitzada en atendre a la diversitat i fomentar la inclusió de les persones amb necessitat educatives especials. Els pares comenten que treballen molt bé i tenen molts anys d'experiència en aquest camp. S'han ofert a fer un assessorament a l'escola i per poder fer-lo els han demanat el PI de la C. La mare vol preguntar si aquest assessorament és gratuït, perquè ho dubta i segons el que costi, no el demanarà, però pensa que podria anar bé. Tant la directora del centre i mae, com la psicòloga de l'EAP mantenen una postura expectant. Des de l'escola i l'EAP se'ls agraeix. No obstant,



comenten que de moment no cal, que no troben la necessitat. Però si la trobessin més endavant, ja els ho comentarien.

La mare comenta que s'ha adonat que la nena pot escriure molt més amb un ordinador que no pas a mà. També que el cap de setmana han comprat un iPod 2 i han baixat varies aplicacions per la C, perquè treballi amb ell.: jocs de paraules, trobar parelles, tallar la corda, números Montessori per resseguir amb el dit, etc.

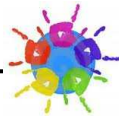
Expliquen que segueixen aixecant a la nena a les 7h del matí per treballar amb ella tot el programa d'activitats del NACD. Aprofiten per demanar a l'escola la possibilitat de posar una barra en un lloc a on la C es pugui penjar de les mans mentre un adult la supervisa i aguanta una mica de pes. És un nou exercici que han demanat faci la C des del NACD per guanyar força a les mans i millorar la motricitat fina. L'escola mirarà si hi ha algun lloc idoni per posar una barra.

Se'ls expliquen els objectius que s'han posat al PI de la C. La mare intentarà reforçar el treball a casa, ja que és mestra. Hi ha un moment en el que la mare manifesta que de vegades la C sap coses i d'altres sembla que no les sap, quan en realitat les té apreses. Que no sap perquè passa, però passa. Els pares estan d'acord i signen el PI.

Per últim, comenten que la C té cert risc a luxar-se els malucs per la seva hiperlaxitud i hipotonia, i per les postures que adopta. Comenten que la volen apuntar a alguna activitat extraescolar i que aprofitaran perquè treballi això, de manera que s'evitin futures lesions. Diuen que el que més agrada a la C és el teatre i la dansa. Jo, com a fisioterapeuta de l'EAP els recomano que millor la dansa no, atès que precisament potencien la flexibilitat, i es tracta de tot el contrari. Millor la natació que reforça la musculatura que és l'encarregada de contenir les articulacions al lloc i evitar luxacions. La mare està d'acord. El pare discrepa perquè li ha començat a ensenya el swim del golf i pensa que amb això ja és un bon inici. Jo explico que no és el mateix.

Anàlisi – reflexió de la tasca 12.

Els pares, en ocasions, semblen molt conscients de les limitacions de la seva filla, en canvi, d'altres no. Semblen conscients quan comenten el tema de la valoració demana al neuropsicòleg: tenen clar que la C no està al mateix nivell que la resta d'infants de la



seva edat. No obstant, quan la mare manifesta que no entén com hi ha moments que sap unes coses i acte seguit ja n'altres, queda patent que no acaba d'acceptar que la síndrome de Down comporta un retard mental – major o menor- sempre. També queda clar que, encara que demanin assessorament sobre quin esport o activitat pot fer la nena per evitar futures lesions múscul – esquelètiques, el pare concretament no veu la importància d'escollir un esport adequat que treballi sobretot el reforç muscular, símptoma de negació.

No s'oposen a la realització del PI de la C, al contrari, estan predisposats a recolzar la feina de l'escola des de casa. Ells, en certa manera, també demanen col·laboració per part de l'escola.



Reflexió sobre resultats obtinguts.

De totes les actuacions dutes a terme en relació amb la C, la que més informació útil ha aportat, ha estat la realització de les fitxes de treball, dels exercicis del programa Click i les activitats del web www.edu365.cat. Són les que permeten saber quins coneixements sobre lectoescriptura i matemàtiques té la C. L'alumna coneix moltes lletres, més en lletra de pal que no pas lligada i quasi tots els números del 1 al 10. Lletreja bé les paraules i escriu bastant bé els sons que escolta – en ocasions canvia uns sons per altres-. En la lectura, llegeix so a so sola, encara que de vegades sap quina paraula ha dit i d'altres no. Als dictats, escriu sols les vocals de les paraules. Una bona estratègia que li és útil a la C per evitar això és repetir-li les paraules a poc a poc, fent èmfasi en els sons que té més dificultat. Malgrat això, la comprensió oral d'alguns conceptes falla, encara que tingui un ampli vocabulari, i l'escriptura de paraules senceres també. Preguntes bàsiques com "qui és" o "què fa" no les comprèn. D'altres conceptes, com per exemple, gran – petit, no els té assolits. En diverses activitats s'ha comprovat que té bona memòria, la qual s'haurà d'aprofitar com a estratègia pel seu aprenentatge. Li manquen estratègies com copiar, aparellar, descartar, etc.

Per contra, s'ha demostrat que no pot treballar llargues estones continuades, que té un límit en la concentració mentre treballa tasques escolars: 30 minuts és el temps que aguanta fent una activitat. El factor cansament influeix molt en la seva concentració i predisposició davant la feina escolar o davant el que se li demana que faci. A més cansament, més dispersió i menys participació en l'activitat. Per aquest motiu, no aguanta més de 30 minuts fent una feina escolar. Cal dir, que tot el treball que fan a casa seguint el programa d'activitats del programa d'estimulació NACD, implica que la C s'aixequi a les 7h del matí per treballar en aquest tots els dies, i que es notori quan arriba a l'escola que ja està cansada. Aquest cansament també influeix en el traç que fa l'alumna, encara que els resultats del test de valoració de la motricitat fina HOLT mostren que la seva hipotonia és una altra causa per no fer una bona pressió en el moment de l'escriptura, en la realització de tasques escolars que impliquin molta precisió, en l'ús del ratolí quan treballa a l'ordinador i en la manipulació d'objectes.

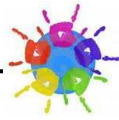


D'igual manera, aquesta manca de força a les mans i dificultat a la motricitat, provoquen una dificultat en seguir el traç del grafisme. Un recurs que ajudar – li és anar – li donant consignes sobre com fer- ho: a poc a poc, més amunt, etc.

D'altra banda, les observacions han estat interessants per valorar quins aspectes relacionats amb la competència d'autonomia i iniciativa personal cal incloure en el Pla Individualitzat de la C, i per comprovar si realment està inclosa o no a l'escola i dins el seu grup classe. Encara que les rutines escolars les té bastant apressades, és una nena que no té gaire iniciativa per fer les coses i que espera que se li guïi què és el que ha de fer. Les observacions també han mostrat que, d'una banda no té problemes d'interacció ni amb els companys ni amb els adults ni amb altra alumnat de l'escola. És estimada per tothom i ningú no li rebutja. D'altra banda, mostren el recurs que té d'imitar a la resta de companys quan no ha entès el que s'està demanant fer. Encara i així, a les observacions a l'aula la C és participativa si li agrada l'activitat i si no està molt cansada.

En relació a les entrevistes amb els diferents professionals implicats amb la C, dir que han estat útils per comprovar que tots ells veuen necessari la realització d'un Pla Individualitzat i que estan disposats a continuar-lo i implicar -se en el mateix. Tots treballen amb una pedagogia constructivista i col·laborativa. De les entrevistes també es desprèn que són professionals que creuen en la inclusió d'aquesta alumna i que fan el possible perquè així sigui. No han mostrat cap recel en preguntar dubtes que han sorgit durant l'elaboració del Pla Individualitzat. La mestra, fins i tot, utilitza recursos que fa servir la mare a casa amb el mètode d'estimulació NACD, atès que ha comprovat que serveixen perquè la C aprengui a classe o perquè pari més atenció en el que s'està explicant.

L'entrevista amb la família ha aportat elements positius i d'altres que, malgrat a l'actualitat no són negatius, es poden considerar de risc. Positius està que es mostren conformes amb el Pla Individualitzat que se'ls presenta, i que estan disposats acordar algunes formes de treballar amb la nena. Els acords, convé subratllar, que es prenen en relació a activitats que ells fan a casa amb el programa d'estimulació NACD, perquè s'apliquin a l'escola. Aquest és un element que pot ser de risc, atès que ells no apliquen metodologies de treball de l'escola a casa. En la mateixa línia, ofereixen un recurs privat – que pagarien ells- perquè vinguin a l'escola a fer un assessorament



sobre com cal fer un Pla Individualitzat en els síndromes de Down, en concret per la C. Aquesta entrevista reflecteix que encara que els pares són conscients d'alguns aspectes que implica ser síndrome de Down, recorren a altres professionals externs al centre perquè els assessorin en com ensenyar a la seva filla a nivell curricular, aprofitant que la mare és mestra. És necessari continuar treballant amb ells perquè vegin la importància de la bidireccionalitat en trobar metodologies de treball, tant a casa com a l'escola.

Pel que fa a la coordinació de professionals que treballen amb la C, ha estat imprescindible per acordar tant àrees que cal incloure en el Pla Individualitzat com els objectius de treball, així com per posar en comú les diferents visions de cadascú i les possibles solucions. La predisposició d'aquestes persones a fer aquesta coordinació i a continuar reunint-se al llarg del curs, mostra la tendència col·laborativa que tenen i la línia de treball sistèmica i constructivista que segueixen.



Conclusions i prospectiva.

Després de la intervenció realitzada amb la C, alumna amb síndrome de Down de 1r de primària de l'escola pública d'educació infantil i primària Pit – Roig, i basant –se en els objectius marcats en aquest projecte, es pot **concloure** el següent:

- Conèixer el nivell de competències en l'àrea de lectoescriptura de l'alumna. Assolit. Amb la valoració realitzada de manera conjunta amb la monitora de reforç que té la C, s'ha aconseguit saber quines són les competències reals d'aquesta alumna: lletres i números que reconeix i coneix i que és capaç d'escriure. Tenint això de base es pot oferir un aprenentatge significatiu a l'alumna en totes les àrees curriculars i assolir el màxim de competències bàsiques.
- Valorar si la motricitat fina de la C pot ser causant d'una mala premsió en el moment de l'escriptura. Sí que és causant, per tant s'ha confirmat que la motricitat fina de la C cal treballar – la, atès que no té certes habilitats assolides. S'ha confirmat que la manca d'aquestes habilitats són responsables d'una manipulació incorrecte del llapis per pintar i/o escriure.
- Aconseguir un treball col·laboratiu entre tots els professionals que intervenen amb l'alumna. Assolit. S'ha aconseguit que tots els professionals que intervenen amb l'alumna, tant del centre com externs a aquest – EAP i CREDAC- acordin els objectius de treball, per poder treballar en la mateixa línia. S'ha confirmat que la pedagogia constructivista del centre és un element facilitador per aquest treball en equip, a l'igual que el tenir un equip directiu i uns professionals al centre que creuen en aquesta forma d'ensenyament. Queda reflectit en aquest projecte que l'escola comprèn que un treball en equip inclou elements escolars, familiars i d'altres contextuals o socials, i que tots ells influeixen de forma directa en la zona de desenvolupament pròxim de l'alumna, zona en la que s'ha de treballar perquè hi hagi un avenç per part d'ella, reafirmant els avantatges que recullen en la definició de procés



col·laboratiu Parrilla i Gallego¹⁰ (2001): procés interactiu que permet que persones amb experiències i coneixements diferents generin solucions creatives a problemes definits conjuntament. També queda reflectit que, per aquest motiu, des del centre s'intenta conèixer l'entorn de la C, quines són les seves motivacions i quines les seves necessitats, i a partir d'aquí, han integrat de manera holística la visió de tots els professionals i persones integrades en el seu procés d'aprenentatge, per aconseguir un aprenentatge significatiu amb la C.

En la mateixa línia, s'ha confirmat que l'escola propicia el que hi hagi coordinacions entre els diferents professionals que intervenen amb la C, per poder acordar nous objectius amb ella o per posar en comú el avenços o novetats que sorgeixin.

- Aconseguir un treball col·laboratiu amb la família. Assolit, però cal continuar treballant en aquest tema. S'ha confirmat la predisposició tant per part de l'escola com per part de la família de fer un treball conjunt, mirant sempre el benefici de la C. L'escola Pit – Roig ha deixat constància que té clar que cal implicar a la família en el seu treball a l'escola, sinó no es facilita el desenvolupament com a estudiant ni s'aconsegueix una inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials. El fet que la mare sigui mestre és un element que, en aquest cas concret, ha facilitat aquesta col·laboració d'una banda, però d'altra banda, propicia que la mare intenti "ensenyar" als altres mestres com fer la seva feina amb la seva filla. Malgrat aquest aspecte, s'han pactat algunes metodologies de treball pedagògic comunes amb la C.
- Participar en l'elaboració del PI de l'alumna. Assolit. S'ha aconseguit elaborar un PI a finals del mes de novembre de 2011 (ANNEX 16). Les àrees en les que s'ha fet aquest PI s'han decidit de manera conjunta, a l'igual que els objectius a reflectir al mateix.
- Facilitar estratègies i/o recursos per treballar l'àrea de lectoescriptura amb l'alumna. Assolit. S'han facilitat estratègies per millorar la motricitat fina de la C, encara que no s'ha aconseguit facilitar – ne d'altres per treballar de manera concreta l'àrea de lectoescriptura per manca de temps.

¹⁰ Parrilla, A., Gallego, C. (2001). El modelo colaborativo en educación especial, en Salvador, F. (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol II. Màlaga: Aljibe



En aquest projecte s'ha pogut mostrar una experiència d'inclusió d'una alumna amb síndrome de Down que inicia la primària al centre Pit – Roig. De la mateixa manera, ha servit per reflectir altres elements que són clau perquè un nen amb aquesta síndrome pugui estar escolaritzat en un centre educatiu ordinari:

- Cal que sigui una escola inclusiva perquè l'alumne no es senti desplaçat i tingui uns aprenentatges.
- Una escola que treballi des de la pedagogia constructivista i sistèmica facilita, d'una banda, entendre la situació d'aquests alumnes i, d'altra banda, realitzar un ensenyament des de la base real de capacitats de l'alumne incorporant –la en un PI, si és necessari.
- El treball col·laboratiu, en equip, és fonamental per aconseguir uns beneficis en aquest alumnes. Cal conèixer els elements contextuais, familiars i escolars si es vol influir en la zona de desenvolupament pròxim i que hi hagi aprenentatge.

Si es fa una mica de **prospectiva** d'aquest projecte es podria estudiar quin tipus d'orientació inclusiva té l'escola Pit – Roig des de la classificació de Echeita¹¹ (2002): si crea cultura inclusiva, si elaboren polítiques inclusives o si desenvolupen pràctiques inclusives.

Es podria anar més enllà, i plantejar un estudi més ampli que fes una comparació entre la inclusió dels alumnes amb nee en escoles d'infantil i primària i escoles de secundària, per saber si hi ha variables que difereixen i que faciliten o dificulten la inclusió d'aquests.

D'igual manera, a partir dels resultats obtinguts en aquest projecte es podria fer un estudi que verifiqués si aquesta línia de treball és vàlida per d'altra alumnat amb la mateixa síndrome que la C, per confirmar o rebutjar que la intervenció duta a terme és generalitzable a d'altres casos.

A més, es podria realitzar un altre estudi sobre quina és la millor manera d'avaluar les competències de l'alumnat amb síndrome de Down, o inclòs, quines estratègies es

¹¹ Booth, T., Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.; Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.



poden facilitar al professorat, família i d'altres professionals que intervinguin amb ells, per aconseguir un aprenentatge significatiu en totes les àrees curriculars.

En un altre ordre de coses, dir que aquest projecte em serveix a títol personal per conèixer alguns aspectes claus en el moment de fer assessoraments futurs en la pràctica de psicòleg educatiu, atès que és el camí que m'agradaria prendre. Totes les actuacions realitzades han estat necessàries per poder fer una valoració correcta de la C i elaborar un PI real i de profit per l'alumna, essencial per poder continuar a l'escola ordinària. Són totes aquestes adaptacions i l'empatia i comprensió de les persones que treballen a educació, les que han portat a aquesta tendència inclusiva i les que la fan possible.

Per finalitzar, senyalar la gran col·laboració tant del centre educatiu Pit – Roig com de la tutora externa del pràcticum, i el seguiment personalitzat del professor de la matèria, que m'han permès, assessorat i guiat en tot moment sobre com enfocar el projecte, el qual m'ha aportat un coneixement d'una altra realitat educativa, del dia a dia de la feina d'un psicòleg educatiu i de les necessitats que tenen les escoles en relació a aquest, les quals en moltes ocasions no queden cobertes, ja que aquest assessorament en els centres d'educació primària és extern, procedent dels EAPs (Equips d'Assessorament Psicopedagògic). He pogut aprendre que la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials depèn de molts factors perquè sigui possible, a l'igual que hi ha una diversitat molt àmplia dins el que es coneix com a necessitats educatives especials. No obstant, no tot és l'alumne amb el que treballis, sinó la resta de professionals que intervenen amb ell i la pròpia família, elements claus per poder aconseguir influir en la zona de desenvolupament pròxim de l'alumne i que es produeixi un aprenentatge significatiu. És per tot això que valoro d'una manera molt positiva de la realització d'aquest projecte.



Bibliografia.

- Agustí, A., Duch, J., Ferrer, M.L., Llach, D., Montoya, M. (1996). La síndrome de Down. Aspectes educatius i d'aprenentatge. Girona: ed. Astrid 21, Fundació Síndrome de Down.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. . Madrid: Narcea.
- Aldámiz, M.M., Alsinet, J., Bassedes, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigol, A. (2000). Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat. Barcelona Graó.
- Alonso, J. (coord.) (2000). Diagnòstic en educació. Barcelona: Editorial UOC
- Arnau, L., Zabala, A. (2007). 11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de las competencias. Barcelona: Graó.
- Badia, A., Mauri, T. i Monereo, C. (coord). (2004). La práctica psicopedagógica en educación formal. Barcelona: Ed. UOC.
- Bassedes, E. (2010). Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Barcelona; Graó.
- Bassedes, E. (1989). Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic. Barcelona: Laia
- Bassedes, E. (2004-2005). La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva. Barcelona:



- Bassedes, E., Bonals, J., Gener, M., Grau, R., Huguet, T., Lledó, R., Martí, P., Masegosa, A., Mateu, A., Planas, M., Sánchez, M., Sanlorien, P., Securún, R.M., Seguer, M., Vilana, R., Vilella, M. (2000). L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic. Barcelona: Ed. Graó.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., Perera, J. (2005). Vivir con el síndrome de Down. Una introducción para padres y profesores. Madrid: Ed. CEPE.
- Casacuberta, D., Limonero, J. T. (coords.). (2007). Cognició i emoció. Barcelona: Ed. UOC.
- Casellas, M., Garvía, B., Peralta, M., Roura, M., Ruf, J. (2005). Mira'm amb uns altres ulls. La imatge de la discapacitat. Barcelona: Ed. Fundació Catalana Síndrome de Down.
- Chamarro, A. (coord.). (2007). Ética del psicólogo. Barcelona: UOC.
- Comes, G. (Coord.) (2004). Ensenyar a escriure a alumnes amb síndrome de Down. Tarragona: edicions El Mèdol.
- Comes, G. (2001). L'ensenyament inicial de la lectura a nens i nenes amb síndrome de Down a Catalunya. Anàlisi i valoració. Tarragona: edicions El Mèdol.
- Coll, C. (coord.). (2010). Psicologia de l'educació. Barcelona: Ed. UOC.
- Coll, C. (coord.). (2010). Psicologia de la instrucció. Barcelona: Ed. UOC.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). Barcelona: Graó.



Coll, C., Zabalza, M. A. (2011). Disseny, desenvolupament i innovació del currículum. Barcelona: Ed. UOC.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

García, J. (2009, gener). Les competències bàsiques, un nou enfocament educatiu?. [Recurs electrònic]. *Guix*, 351, 57-62. Extret el 16 de novembre de 2011 en <http://www.joanteixido.org/doc/CB/nuevo-enfoque.pdf>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2007). Decret 142/2007, de 26 de juny, d'ordenació dels ensenyaments en educació primària.

Generalitat de Catalunya. Document sobre l'Atenció a la Diversitat a centres públics d'infantil, primària i educació especial. [Recurs electrònic] Disponible en http://educacio.gencat.net/documentos_publics/instruccions/instruccions11_12/Documentos/Atencio_diversiitat.pdf

Giné, C. (Coord). 2009. La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE/Horsori.

Guillamon, N. (coord.). (2009). Avaluació psicològica. Barcelona: Ed. UOC.

Helft, C. (2003) La Diana creix a poc a poc. Barcelona: Ediciones Serres.

Huguet, T. (2004-2005) Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva. Barcelona:

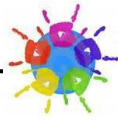
Huguet, T. (2006). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Barcelona: Graó.

Hurtado, F. (1995). El lenguaje en los niños con Síndrome de Down. Valencia: Ed. Promolibro.

Landry, M. (2005). Procesos clínicos en educación especializada. Barcelona: Graó.



- Martín, E., Solé, I. (coords) (2011). Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención. Barcelona: Ed. Graó.
- Monereo, C. (coord..). (2003). Models d'orientació i intervenció psicopedagògica. Barcelona: Ed. UOC.
- Monereo, C., Solé, I. (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz, E. (coord..) (2009). Psicología de l'aprenentatge. Barcelona: Ed. UOC.
- Ortiz, A. (2009). Educación infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje. México: Ediciones Litoral.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, en AAVV (2004) *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Parrilla, A., Gallego, C. (2001). El modelo colaborativo en educación especial, en Salvador, F. (Dir). *Enciclopedia Psicopedagògica de necesidades educativas especiales*. Vol II. Màlaga: Aljibe.
- Puigdemívol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Rondal, J. A. (1993). Desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. Manual práctico de ayuda e intervención. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rondal, J.A. (1995). Educar y hacer hablar al niño Down. Una guía al servicio de pdres y profesores. México: Ed. Trillas.
- Ruiz, R. (2008). Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva. Vic: Eumo Editorial.
- Sáiz, D. (coord..). (2008). Psicología de la memòria. Barcelona: Ed. UOC.



Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum.

Madrid: Narcea.

Teixidó, J. (2009). Les competències bàsiques a l'escola: elements de fonamentació

(I). Algunes consideracions per a la fonamentació del treball de les CB a l'escola.

[Recurs electrònic]. Extret el 15 de novembre de 2011 en

http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements_fonamentacio.pdf

Teixidó, J. (2008). Competències, currículum i pràctica educativa. Repercussions de la

introducció de les competències en la pràctica educativa. [Recurs electrònic].

Extret el 15 de novembre de 2011 en

http://www.joanteixido.org/doc/CB/compet_curr_practica.pdf

Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza.

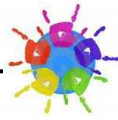
Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona:

Paidós.

Traveset, M. (2007). La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica. Barcelona: Graó.

Zubiría, H. D., (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza. Aprendizaje

en el siglo XXI. México: Plaza y valdés Editores.



Annexes.

ANNEX 1: DICTAMEN D'ESCOLARITZACIÓ.



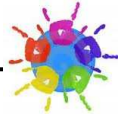
DICTAMEN D'ESCOLARITZACIÓ PROTOCOL DE VALORACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

DADES DE L'ALUMNA:

Nom:	Data naixement: 11- 09 -2004
Adreça:	Telèfon:
Població: Barcelona	Codi postal: 08041
Centre de procedència: Parv. Donald. Codi. 08 048 782	Parvulari.- 1r Cicle.- 2n.Nivell
Elaborat per l'EAP: B-31 Horta-Guinardó	Per al curs: 2008 - 09

DADES RELLEVANTS DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNA

- **Dades escolars:**
 - Va a l'Esc. Bressol des del setembre 2006 i no ha faltat gaire a l'escola Bressol.
 - Les expectatives de la família respecte al procés evolutiu són d'estimulació i acceptació.
 - El grau de col·laboració amb el centre és molt bo.
- **Dades socials:**
 - És la 2a filla de la parella. Viu amb el pare, la mare i la seva germana de sis anys.
 - L'acompanya a l'escola i la va a buscar el pare o la mare alternativament.
 - Es relaciona molt amb una tieta que ajuda sovint a la família.
- **Dades mèdiques d'interès:**
 - Diagnòstic: Síndrome de Down.- Data: 29 – 09 - 2004
Hospital Clínic de Barcelona.
 - Rehabilitació i recuperació, fisioteràpia al CDIAP-Fundació Torres.
 - Certificat de disminució: 40 %



RESUM DE LA VALORACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

- **Autonomia personal i social.**
- Té marxa autònoma i puja o baixa escales, sense ajut, alternant els peus.
- Corre i salta com els seus companys d'edat.
- Manté la postura i l'equilibri adient a cada activitat.
- Té control d'esfínters (pipí, caca diurn) i va al lavabo sola.
- Accepta la varietat de menjar sòlid, a trossets i mossegades.
- Col·labora a treure's i posar-se la bata, algunes peces de roba i les sabates
- Expressa les sensacions de: fam, son, set, dolor, malaltia, de forma gestual.
- Procura satisfer les pròpies necessitats: menjar, beure o trobar una joguina.
- Reconeix les situacions de perill i les evita.
- Manté la mirada en l'espai i presta l'atenció cap allò que es vol ensenyar al grup.
- Agafa un objecte amb prensió bidigital o fent pinça. Passa les pàgines d'un llibre.
- Llença i entoma objectes seguint una direcció.
- Coordina amb dues mans al picar, enganxar, estripar o rebregar.
- Gaudeix de situacions satisfactòries i és sensible a l'afecte o al reny.
- Exterioritza llurs sentiments i percep les emocions dels altres.
- Es separa fàcilment dels pares i pot establir contacte amb adults coneguts.
- Mostra interès pels altres companys i segueix l'activitat de l'aula.
- Té cura de no fer mal als altres i respecta els companys.
- Col·loca els objectes al lloc que els correspon i segueix força les regles marcades per l'adult.
- Demana ajut a l'adult quan ho necessita però en alguna ocasió pot fer veure que està cansada per no fer una tasca o marxar per fer la seva voluntat.
- Encadena accions en funció dels resultats obtinguts. Defensa les seves pertinences i té cura dels estris seus.
- Pren els objectes dels altres si creu que són més febles que ella.
- Sovint juga sola però pot participar en jocs de grup si la criden.
- Comparteix el material amb els companys, observa molt i explora.
- Imita models coneguts: companys, adults, animals, personatges.
- Utilitza els objectes per a les funcions que els són pròpies: tassa per beure, telèfon per parlar.
- Reprodueix accions de la vida quotidiana establint relacions entre objectes: donar biberó a la nina.
- **Competència comunicativa**
- Expressa gestualment diferents intencions comunicatives i posa atenció als requeriments dels altres.
- Compren, a través de les accions de l'adult, que s'esdevindrà un fet o una situació.
- Entén les intencions comunicatives pel gest i l'entonació.
- Interpreta missatges significatius d'ús habitual (saludar, acomiadar-se).
- Compren els requeriments de les activitats rutinàries de la classe.



- Parla més a casa que al parvulari.
- Mira o s'apropa quan algú la crida pel seu nom.
- Reconeix objectes i persones requerits quan es presenten en imatges.
- Comprèn el nom dels companys i utilitza algunes paraules : EVA (la mestra), HOLA, ADEU, AIGUA, PIPÍ, CACA, SI, NO, MIRA!
- Memoritza la melodia d'algunes cançons i prova de cantar-les seguint el ritme i el gest que les representa.
- S'orienta i localitza en els llocs més significatius de l'entorn immediat, pati, aula.
- Localitza els objectes d'ús habitual: bata, bossa.
- Identifica les accions que es fan als diferents llocs: seure-cadira, pipi-wc, beure-font i també els objectes per les seves funcions: got-beure, color-pintar.

ORIENTACIONS PER A L'ESCOLARITZACIÓ. Suports i adaptacions

Pel seu historial personal que incideix en la consideració de NEE, per les seves característiques i estil d'aprenentatge cal tenir present les següents propostes a realitzar:

- Preveure un bon pla d'acollida i prioritzar l'estimulació de llenguatge oral
- Partir d'activitats relacionades amb el que ella ja coneix.
- Tenir present la necessitat d'ajudar l'alumna.

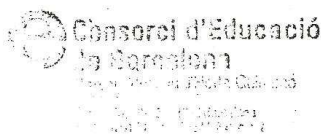
Recursos i serveis:

- Fer el seguiment de l'assistència al centre d'Estimulació Precoç Fundació Torres.
- Rebre suport del mestre d' Educació Especial a l'aula.

Data: Barcelona 25 de març del 2008

Signatura de la psicopedagoga
de l'EAP.B-31

Vist i plau de la directora
de l'EAP.B-31



Document per als Serveis Territorials i per al centre educatiu



ANNEX 2: PLA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DEL CEIP PIT – ROIG.

Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació.
**Col·legi d'Educació Infantil i Primària
 Pit - Roig**

Carrer Aguilar, 4
 08032 Barcelona
 Tel. 93 433 55 34
 Fax 93 450 48 05
 ceippitroig@xtec.cat
 http://www.xtec.net/ceippitroig



A l'atenció del Sr. Adelardo Sanz de Siria Catalán
 Inspector
 Serveis Territorials
 A Barcelona ciutat

A la nostra escola s'ha constituït la **Comissió d'Atenció a la diversitat** aquest primer trimestre.

Aquesta està formada per:

Cap d'Estudis i Coordinadora de C.S.
 Mestre d'Educació especial i Directora.
 Coordinadora d'E.I.
 Coordinadora C.I.
 Coordinadora de C.M.
 EAP

L'escola té previstes les següents mesures organitzatives per tal de poder atendre tot el seu alumnat. Hem procurat distribuir els nostres recursos humans, espacials i temporals per treballar en grups partits i amb dos mestres a l'aula i així poder seguir de forma molt personalitzada el progrés i evolució dels infants, donant-los suport i acompanyament en el seu procés d'aprenentatge. L'escola té una llarga tradició d'atenció a la diversitat i ha prioritzat desdoblaments i reforços a l'hora de confeccionar l'horari lectiu del seu professorat. Algunes mesures són ja tradicionals a l'escola, altres són fruit de l'augment de plantilla a partir de la incorporació de la sisena hora i també són conseqüència de l'aplicació dels nostres Plans d'Innovació i Estratègic.

AQUESTES MESURES SÓN:

Educació Infantil

P-3

- Tenen el suport d'una TEI.
- Una hora de música de les 2 de l'àrea es fa amb mig grup, amb l'especialista i l'altre mig està amb la tutora.



Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació.
**Col·legi d'Educació Infantil i Primària
 Pit - Roig**

Carrer Aguilar, 4
 08032 Barcelona
 Tel. 93 433 55 34
 Fax 93 450 48 05
 ceippitroig@xtec.cat
 http://www.xtec.net/ceippitroig



- Les 2 hores de psicomotricitat del primer trimestre es fa amb mig grup, mentre l'altre mig grup està amb la tutora.

P-4

- Tenen 1 hora a la setmana de jocs matemàtics amb dues mestres a l'aula.
- Dues hores a la setmana es treballa amb el grup dividit en tres grups.
- Fan dues hores setmanals desdoblant el grup per anar a la ludoteca i fer plàstica.
- Es fa un treball d'emocions 1 hora a la setmana on cada mig grup treballa amb una mestra.
- Hi ha un altre desdoblament d'una hora setmanal on es porta a terme el projecte de descoberta 3-6.

P-5

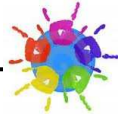
- Tenen 1 hora a la setmana de jocs matemàtics amb dues mestres a l'aula.
- Dues hores a la setmana es treballa amb el grup dividit en tres grups.
- Les dues hores de plàstica es fan amb el grup desdoblant.
- Es fa un treball d'emocions 1 hora a la setmana on cada mig grup treballa amb una mestra.
- Hi ha un altre desdoblament de dues hores setmanals on es porta a terme el projecte de descoberta 3-6 i de l'hort.
- L'hora de ludoteca també és amb mig grup.
- Una de les dues hores setmanals de música es fa amb dues mestres a l'aula.

Educació Primària

Actuacions comunes a tots els cursos.

- Treball de text: es divideix el grup en terços, les sessions són de 2 hores (1r, 3r i 5è) o una hora i mitja (2n, 4t, 6è) a la setmana.
- Es divideix el grup en dos i treballen Informàtica i resolució de problemes, les sessions són de 2 hores (1r, 2n, 3r, 4t i 6è) i 5è una hora i mitja setmanals.
- Es desdobra el grup per a treballar el Coneixement del Medi i poder fer-ho a l'aula de ciències, es fan sessions d'una hora i mitja als cicles inicial i mitjà i els altres cursos 2 hores a la setmana.
- Una de les sessions setmanal d'anglès es fa amb dos especialistes i per tant es pot treballar amb mig grup.

Actuacions diferenciades en funció del grup i/o les necessitats específiques dels alumnes.



Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació.
**Col·legi d'Educació Infantil i Primària
 Pit - Roig**

Carrer Aguilar, 4
 08032 Barcelona
 Tel. 93 433 55 34
 Fax 93 450 48 05
 ceippitroig@xtec.cat
 http://www.xtec.net/ceippitroig



Primer

- Tenen 4 hores setmanals de lectura amb el grup desdoblant.
- Tenen 1 hora setmanal de jocs matemàtics: 16 alumnes amb la tutora i 8 alumnes amb l'especialista d'anglès (fent jocs matemàtics en anglès).

Segon

- Tenen 2 hores de lectura amb el grup desdoblant.
- Tenen 1 hora setmanal de jocs matemàtics: 16 alumnes amb el tutor i 8 alumnes amb l'especialista d'Anglès (fent jocs matemàtics en anglès).
- Fan 1 hora quinzenal de biblioteca mig grup, mentre l'altre mig grup fa comprensió lectora.
- Un grupet de 4 ó 5 alumnes (no és un grup fix) d'aquest curs més 2 alumnes de 3r fan una hora i mitja de reforç de Matemàtiques.

Tercer

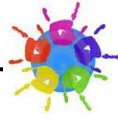
- Tenen 2 hores de lectura amb el grup desdoblant.
- Fan 1 hora quinzenal de biblioteca mig grup, mentre l'altre mig grup fa comprensió lectora.
- Tenen una sessió quinzenal (d'una hora) per treballar temes de Medi amb TIC mig grup, mentre l'altre mig també treballa temes de Medi amb altres materials.
- Dues alumnes d'aquest curs fan reforç de matemàtiques amb alumnes de 2n.

Quart

- Fan 1 hora quinzenal de biblioteca mig grup, mentre l'altre mig grup fa comprensió lectora.
- Tenen una sessió quinzenal (d'una hora) per treballar temes de Medi amb TIC mig grup, mentre l'altre mig també treballa temes de Medi amb altres materials.
- Un grup d'aquest curs fan 1 hora de reforç de Llengua i 45 minuts de Matemàtiques.

Cinquè

- Fan 1 hora quinzenal de biblioteca mig grup, mentre l'altre mig grup fa comprensió lectora.
- Tenen una sessió quinzenal (de 45 minuts) per treballar temes de Medi amb TIC mig grup, mentre l'altre mig també treballa temes de Medi amb altres materials.
- Una sessió de Llengua catalana es fa desdoblant el grup.



Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació.
**Col·legi d'Educació Infantil i Primària
 Pit - Roig**

Carrer Aguilar, 4
 08032 Barcelona
 Tel. 93 433 55 34
 Fax 93 450 48 05
 ceippitroig@xtec.cat
 http://www.xtec.net/ceippitroig



- Dues hores setmanals, un grupet de 6 nens fa reforç de Matemàtiques, a l'inici del trimestre es va treballar amb feines adaptades al nivell del grup i cap a finals del trimestre es van treballar continguts de 5è.

Sisè

- Fan 1 hora quinzenal de biblioteca mig grup, mentre l'altre mig grup fa comprensió lectora.
- Tenen una sessió quinzenal (d'una hora) per treballar temes de Medi amb TIC mig grup, mentre l'altre mig també treballa temes de Medi amb altres materials.
- Un grupet de 7 ó 8 alumnes, variable, fan una hora setmanal de reforç de Llengua, es treballen els continguts de 6è, però amb un ritme diferent.
- Un grupet de 7 alumnes fan 2 hores i mitja de reforç de Matemàtiques, treballen els continguts propis del seu curs, però amb un ritme diferent.

La directora

Barcelona, 15 de desembre de 2008



ANNEX 3: Paraules de referència.

A	ANNA	I	IAGO	Q	QUE	Y	Y GREGA
B	BARCELONA	J	JOAN	R	RIU	Z	ZOO
C	CARLA	K	KIWI	S	SERGI		
D	DANA	L	LAURA	T	TONI		
E	EVA	M	MAMA	U	UN		
F	FIRUSA	N	NO	V	VAIXELL		
G	GERARD	O	OU	W	WINSURF		
H	HOLA	P	PAULA	X	XOCOLATA		



ANNEX 4: Fitxa de treball:La vocal U.

Troba el nom correcte:

		Encerts	Intents
Pruna	Pruni	1	1
	Prano		
	Pruna		
Nou	Nau	1	2
	Nou		
	Noa		
Maduixa	Madaixo	1	1
	Mudeixa		
	Maduixa		

Posa la lletra que falta:

PR_NA

NO_

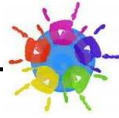
MAD_IXA

Resposta:

No sap localitzar ni identificar la vocal que falta, ni si se li pronuncia lentament.

Metodologia:

Es llegeixen les paraules a poc a poc.

**ANNEX 5: Fitxa de treball: els grumets.** (projecte de la seva aula).

Explicar coses relacionades amb els grumets i els mariners en una història coherent.

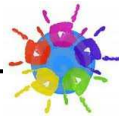
Resposta:

Explica una història coherent, més o menys, a la que diu les següents paraules:

- Aigua freda.
- Vaixell.
- Peixos.
- Neden.
- Mar.
- Tauró.
- Blau.
- Capbussen.
- Capità.

Metodologia:

Se li fan preguntes perquè vagi construint la història.



ANNEX 6: Fitxa de treball: el cel.

Preguntes:

Què hi ha al cel?

Què hi trobem?

De quin color és?

Respostes:

És de color blau, sempre.

A vegades es tapa.

Hi ha el sol.

Hi ha la lluna.

El veiem quan mirem amunt.

De nit és negre.

Hi ha estrelles.

Al lletrejar els sons, els ha escrit bé. Sols ha fallat en la [b] que ha escrit D.

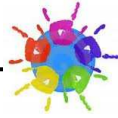
Tota l'estona parla d'una geganta i la afegeix a tot arreu.

Metodologia:

S'han anat fent preguntes sobre el cel com a estratègia perquè expliqués coses relacionades.

S'ha sortit al pati per mirar el cel.

S'han lletrejat algunes paraules que ha dit so per so perquè les escrigués.



ANNEX 7: Fitxa de treball: Aparellar nom amb dibuix.

Aparella la paraula amb el dibuix (joc de fusta per relacionar; té dues dificultats el joc).

Dificultat 1:

Pèl	Ajuda	Cuc	Bé	Fil	Ajuda
Mà	Bé	Meló	Ajuda	Piano	Bé
Pala	Bé	Pollet	Bé	Copa	Ajuda
Ou	Bé	Mico	Bé	Fum	Bé
Pa	Bé	Peu	Bé	Taula	Bé
Dit	Ajuda	Gat	Bé	Via	Bé
Sol	Ajuda	Vaca	Bé		
Gas	Bé	Bota	Ajuda		

Dificultat 2:

Cargol	Bé	Bolet	Bé
Orella	Bé	Guant	Bé
Gallina	Bé		

Metodologia:

S'ha fet lectura comprensiva de cada paraula, pas a pas.



ANNEX 8: Fitxa de treball: "Avui em ve de gust explicar que..."

Resultats:

Explica poca cosa. Li costa seguir la història. Vol parlar d'ella tardor. La primera idea de les fulles molt bé, després no sap dir res més.

Es posa a cantar cançons de la castanyera i altres.

Després d'una estona ha aparegut la idea de les castanyes per explicar altres coses.

Metodologia:

Ella explica, fem la frase i l'escriu. Fem paraula a paraula i so a so.



ANNEX 9: Fitxa de treball: expressió oral.

Què hi ha a les fotografies? (fotografies que ha portat ella per la classe dels grumets relacionades amb aquest tema)

Hi ha imatges de: vaixell de lluny, mariner, mar, vaixell de prop on es veu la sala de màquines.

Resultats:

Es queda molt encallada i se li ha d'anar preguntant de manera constant perquè descrigui que hi ha a cada fotografia.

No para de parlar de la M. de P5.

Metodologia:

Descriure poc a poc el que es veu.

**ANNEX 10: Activitat: nom companys de classe.**

- Agrupar els cartons dels noms dels companys de classe segons la primera lletra i aparellar-los.

Resultats:

No té clara la diferència entre "1a lletra" o "lletra inicial". Necessita ajuda per fer-ho. Ho ha anat fent amb algunes errades. Li manquen estratègies, com descartar els que ja tenen parella, per exemple.

Metodologia:

Se li ajuda per diferenciar la 1a lletra de la inicial, utilitzant les paraules de referència i altres perquè les relacioni. Es llegeixen els noms a poc a poc.



ANNEX 11: Fitxa de treball: la meva història.

Ha de parlar sobre ella mateixa.

Resultats:

Ha escrit què li agrada actualment.

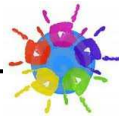
Dibuixa la seva cara. Li costa visualitzar- se. Coneix bé les parts de la cara, però cal anar – li preguntant.

Dificultats a l'hora de dibuixar i pintar.

No para de parlar del xumet. L'inclou en tot el que explica d'ella.

Metodologia:

Se li han fet preguntes per facilitar la visualització de com és ella.

**ANNEX 12: Fitxa de treball: Inventar frases.**

A partir d'uns dibuixos cal fer frases, inventar – les.

Els dibuixos són: un gat, una sabata, una barca, la lluna i la muntanya.

Resultats:

Gat: el gat és marró i gran.

Sabata: la sabata és verda i de cristall.

Barca:____

Lluna: la lluna és rodona i blava.

Muntanya:____

Metodologia:

Se li demana tancar els ulls després de veure la imatge perquè la pugui visualitzar mentalment. Se li fan preguntes: com es? De quin color és? Quina mida té?



ANNEX 13: Fitxa de treball: El cap de setmana.

Resultats:

Li costa dir el dia de la setmana, el mes i l'any. Es perd durant la còpia de la data. La grafia de pal la fa pitjor que altres dies.

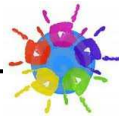
Tota l'estona diu "no puc", sembla cansada.

Davant el dibuix d'un cinema, no diu res. Segueix amb el "no puc".

Metodologia:

Es promou el copiar la data. Es llegeix a poc a poc.

Per l'agenda se sap que ha anat al cinema → se li dibuixa unes butaques amb caps de persones i una gran pantalla per facilitar que recordi què ha fet el cap de setmana.



ANNEX 14: Fitxa de treball: ordenar vinyetes a partir d'una història.

Es llegeix una historieta curta per treballar la comprensió lectora. Aquesta historieta ja s'ha treballat prèviament a classe i amb la monitora de suport. Hi ha 4 vinyetes que escenifiquen aquesta història. La tercera vinyeta no s'ha treballat abans, les altres sí. Ella les ha d'ordenar després de la lectura.

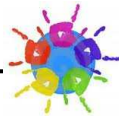
Resultats:

Les ordena bé totes, a excepció de la tercera vinyeta.

Després de l'explicació de cada vinyeta, ella fa una altra explicació més llarga.

Metodologia:

Primer se li llegeix el text a poc a poc. Després es llegeix conjuntament. A continuació, es mostren les 4 vinyetes i s'explica que hi ha a cada una d'elles. Després les ha d'ordenar.



ANNEX 14: Resultats treball amb programari click.

La vocal U:

Trencaclosques de 6 peces:

	Intents	Encerts
Maduixa	9	6
Nou	8	6
Pruna	10	6
Mandarina	6	6

S' intenta llegir el nom de cada fruita .

Clica i escolta+relaciona:

Les mateixes fruites: Intents: 4 Encerts: 4

S' intenta llegir el nom i vocalitzar bé.

Estratègia: per quina lletra comença la fruita___? Es senyala la imatge de la fruita.

Quins porten U:

	Intents	Encerts
Escolta i relaciona	4	4
Troba les parelles	6	4
Sopa de lletres	16	4
Relaciona fruita i nom	9	4

A la sopa de lletres, troba la primera lletra però després la C ja no sap cap a on tirar.

Lletreja sons però no els troba.

Recorda les 4 fruites molt bé.



El viatge d'una goteta d'aigua:

Sons						
Imatge i so	Pluja	Tempesta	Riu	Onades de mar	Encerts	Errors
Identificar so i relacionar	Bé	Bé	Confon una mica amb pluja	Bé	3	5
Escolta i relaciona amb el nom escrit	Bé	Bé	Bé	Bé	4	5

Estratègia: per quina lletra comença? Sols ha estat necessari per pluja.

Trencaclosques:

Imatges	Encerts	Errors
Pop, 4 peces	4	2
Petxina, 6 peces	6	28
Cavallet de mar, 4 peces	4	7
Cranc, 6 peces rotatòries	6	53
Peix, 8 peces	8	11
Calamar, 5 peces	5	11
Got, 6 peces	6	6
General paisatge, 6 peces	6	8
General paisatge, 12 peces	Inacabat, molt difícil	

Reitera els errors de col·locació. No manté en la posició correcta els encerts, els canvia perquè no recorda que estan bé.

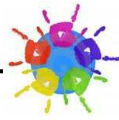
No entén la dinàmica del dibuix.

Escolta i escriu:

Cavallet, cranc, petxina, peix i pop.

Gota, llampec, núvol, pluja, sol, tempesta.

Estratègia: La paraula so a so ho fa bé.



Si se li deixa fer-ho sola, sols escriu les vocals després d'escoltar la paraula.

Colours: (anglès)

Join colour and picture: red, yellow, blue, green, pink.

Join color with name.

S'aprofita per iniciar lectura, per dir per quin so comença. Té dificultats.

Els peixos:

Qui són els peixos?

Identificar els peixos entre altres animals: Encerts:3 Errors: 3

Escolta i relaciona: Encerts: 4 Errors: 4

Oposicions fonològiques:

[b]:

Uneix la paraula que sents amb el dibuix.

Roba, dibuix, bossa, banyador, barret.

Encerts: 8 Errors: 10

Sents la [b]? Resposta si/no. Encerts: 8 Errors: 11

El so de la [b] és al començament o al mig? Encerts: 8 Errors: 13

Li costa diferenciar principi i final de paraula.

Clica damunt els dibuixos que tenen el so [b]. Encerts: 7 Errors: 11

[d]:

Uneix la paraula que sents amb el dibuix. Encerts: 8 Errors: 11

Sents la [d]? Resposta si/no. Encerts: 8 Errors: 12

El so de la [d] és al començament o al mig? Encerts: 8 Errors: 9

Trencaclosques i buscar dibuixos que tenen el so [d]. Encerts: 6 Errors: 13

[b] i [d]:

Relaciona amb el seu so.



Diferenciar quan s'assemblen: bata – data, dent – vent, roba – moda, neva - neda.

[g]:

Uneix la paraula que sents amb el dibuix. Encerts: 8 Errors: 9

Sents la [g]? Resposta si/no. Encerts: 8 Errors: 10

El so de la [g] és al començament o al mig? Encerts: 8 Errors: 14

[b][d][g]

Aparella els dibuixos que s'assemblen. Braç – gras, botes – gotes, ball – gall. Encerts: 6 Errors: 12

Metodologia: En la majoria de casos s'ha repetit la paraula emfatitzant sobre el soroll [b] o [d] o [g].

Mengem fruita:

Trencaclosques, 4 peces o 2 peces. Completar: Poma, pera, plàtan, taronja, mandarina. Ho fa bé, ràpida i segura.

Seriació 2 elements: pera – poma, taronja – plàtan, taronja – mandarina, plàtan amb pell – plàtan pelat.

Inicia la sèrie pels espais del mig. Se l'indica per on ho ha de fer.

Seriació 3 elements: taronja – plàtan – poma.

Inicia bé. Més dificultat.

Seqüències 3 temps → mandarina

Ordena bé però aleatòriament.

Ordena de pocs a molts: plàtan.

Alguns intents. No té clara la diferència visual. Si se li pregunta directament, sí que ho sap.

Parelles igual: relacionar. Plàtan → bé.

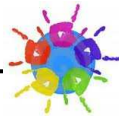
Dreta – esquerra: Plàtans.

No queda clar si diferencia dreta i esquerra.

Relacionar número i quantitat de l'1 al 5.

Relacionar quantitat i número → ho fa bé i a la primera.

Conta i coneix bé els números.



Quantes fruites hi ha? 1-2-3

Relacionar quantitat i número → ho fa bé.

Jugar amb les matemàtiques:

Comptar: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

Ho fa bé, encara que no sap que va després del 6. el 9 el diu bé al tercer intent.

Relaciona:

Animals 1-2-3. bé. Llegeix el número que surt en lletres escrit.

4-5-6. 4 i 5 bé. Es perd al 6.

7-8-9. molt difícil. Es perd al comptar els dibuixos.

Imatges dits de la mà. 1-2-3. b, però amb dificultats.

Resta de números. Molt difícil. Molts dits.

Ordenar:

Ordenar del 0 al 5. Desconeix el valor i posició del 0. 1-5 bé.

Ordenar del 5 al 10. No pot. No sap quin és el número més petit.



ANNEX 15: Resultats treball amb el web www.edu365.cat .

Mil cares (joc):

Es crearà la cara de la M. per poder incloure el dibuix en la fitxa de treball "la meua història" i poder tenir un referent.

Es treballa:

- Forma de la cara i color de la pell.
- Tipus de cabell.
- Celles.
- Ull.
- Nas.
- Boca.
- Altres: ulleres, bigoti, pigues, etc.

Li costa decidir – se entre les opcions.

Es parla d'ample – estret, rodó – punxegut, allargat – curt, corbat – recte, gran – petit, content – trist.

Conceptes de barba, pigues, ulleres, bigoti.

No sap copiar les imatges. La C ho verbalitza.

Les vocals es diverteixen:

Dibuixos d'animals amb la paraula sota perquè se li posin les vocals.

Bé, sense dificultat: peix, cargol, ós, gos, cuc, tortuga, porc, cavall, gat, vaca, mussol.

Amb dificultat: ocell, dofí, lleó, mico, drac.

Metodologia: vocalitzar molt en les paraules que li costen i marcar molt els sons perquè sàpiga quina vocal va.

Fem feinetes amb 100 paraules.

Nivell 1 → posar al vocal que falta a les paraules. Hi ha un dibuix de suport.

Fa correctament: ou, peu, riu, ós, tren.



Canvia vocals: lupa (e per a), pera (a per e), gos (u per o), avi (e per a), pop (u per o), serp (o per e), peix (molta dificultat, no ha posat cap vocal).

Nivell 2 → posar la consonant que falta a les paraules. Hi ha un dibuix de suport.

Fa correctament: pa, mà, casa, lluna, sol, rei, bony.

Canvia consonants: dau (ajuda, vocalitza malament), nina (t i s per n), zero (molt difícil; b- s- n per z).

Els contes del Tom i la Laia.

Escoltar el conte i comprensió lectora.

Nom del protagonista? Bé.

Quin era el seu país? Bé.

Quin país? No ho sap.

Què passava amb la gent? No ho sap.

Què no podien encendre? Bé.

Sabien quan anar a dormir? No ho sap.

Com es diu el nen? Bé.

De quin país és? Bé.

Com vivien els habitants? Bé.

Com era el país? No ho sap.

Què feia la gent? Bé.

Anaven a la feina? Bé.

Què li passava a la gent del país del Sol? Bé.

Què va passar al país de la lluna? bé.

Per què? Bé.

Tom i Laia viuen a ... Bé.

Quan surt el sol? Bé.

I la llum? Bé.

Què poden fer el Sol i la Lluna? No ho sap.

Metodologia: cada fragment l'escolta 3 vegades.

Respostes curtes i molt dirigides



Activitats:

Dreta – esquerra. Bé.

Relacionar dibuix i nom, dia i nit. Bé.

Escriure dia i nit. Difícil.

Llegir Tom i Laia. Ho relaciona. Ho fa bé.

Escriure Tom i Laia. Difícil.

Relacionar tres imatges amb dia i nit. Bé.



ANNEX 16: Pla Individualitzat de la C.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Escola Pit - Roig

PLA INDIVIDUALITZAT



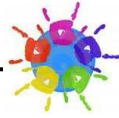
ÀREES AFECTADES PEL PI

ÀREA	Sí, NO, Parcial	Especificar grau
Llengua catalana	Sí	Bàsicament el treball d'una part de la competència comunicativa: <i>llegir i comprendre i escriure.</i>
Llengua castellana	No	
Llengua anglesa	No	
Matemàtiques	Sí	Tota la part de la competència matemàtica que fa referència a la <i>Numeració, Càlcul i Problemes.</i>
Coneixement del medi	No	
Educació Física	No	
Educació Musical	No	
Educació Visual i Plàstica	No	
Projecte Interdisciplinari	No	

Observacions:

Adaptacions metodològiques:

- Treball en agrupaments: mig grup en les sessions de càlcul i problemes matemàtics, mig grup en les sessions de lectura i un terç de grup en el treball de text.
- Algunes sessions de treball de la competència matemàtica són individuals amb la veïlladora o la mestra d'Educació Especial.
- Algunes sessions de treball de la competència comunicativa són individuals amb la veïlladora o la mestra d'Educació Especial.
- Algunes sessions de medi té el suport de la veïlladora.
- Activitats variades (manipulatives, experimentals, informàtiques).
- Adaptació al seu ritme de treball i d'assoliment.
- Treball globalitzat. En una activitat intentem treballar el màxim de competències possibles.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Escola Pit - Roig

PLA INDIVIDUALITZAT



Adaptacions d'activitats:

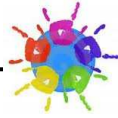
- Adaptació de la forma i dels continguts de les activitats.
- Activitats de reforç.
- Reducció d'activitats quan convé.
- Activitats per treballar la motricitat fina.

Adaptació dels materials:

- L'alumna elabora el seu dossier individual seguint les pautes donades pel mestre, fa feines similars a les del grup amb algunes adaptacions i algunes feines que pot fer igual a les del grup classe.
- Adaptació dels textos i lectures (simplificació, lletra més gran, lletra de pal).
- No realitza els quaderns de Matemàtiques programats per al nivell de primer.

Adaptacions dels continguts:

- Reducció d'alguns continguts de 1r, que es treballaran més endavant, quan es consideri que la Carla està en situació d'assolir-los amb més facilitat.
-



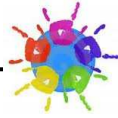
ÀREA : COMPETÈNCIA PERSONAL

PROGRAMACIÓ DE CONTINGUTS

Nivell: 1r Cicle Inicial

Alumne: C

CONTINGUTS	Prioritzats			Assolits		Observacions
	1	2	3	Sí	No	
Autonomia personal						
Posar-se la bata i la jaqueta correctament.	X					
Endreçar i mantenir l'ordre dels seus estris.	X					
Tenir cura de l'aspecte personal.	X					
Transmetre missatges als adults.		X				
Desplaçar-se de manera autònoma en l'entorn escolar.	X					
Ser prudent davant de situacions de risc.		X				
Equilibri emocional						
Adequar-se a les situacions noves (mestres, espais, canvis d'horaris, ...).	X					
Acceptar els contratemps i les frustracions.	X					
Reconèixer les seves accions.		X				
Relació social						
Tenir cura del material escolar.	X					
Tenir un tracte respectuós envers companys i adults.	X					
Mostrar-se activa en les activitats i jocs de grup.		X				
Demandar ajuda als adults quan la necessita.	X					
Saludar i acomiadar-se.	X					
Treball						
Mostrar curiositat per les coses noves.		X				
Escollar amb atenció les explicacions.	X					
Preparar el material per començar una activitat.	X					
Tenir iniciativa personal al moment de començar les feines.		X				
Esforçar-se i tenir cura en la realització dels treballs.	X					
Acceptar suggeriments i correccions en els treballs.	X					
Demandar ajuda al mestre quan li sigui necessari.	X					
Participar en els treballs col·lectius.		X				
Respectar el torn en les converses i en els jocs.		X				
Acceptar les normes de grup	X					



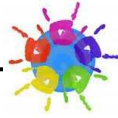
ÀREA : LLENGUA

PROGRAMACIÓ DE CONTINGUTS

Nivell: 1r Cicle Inicial

Alumne: C

CONTINGUTS	Prioritzats			Assolits		Observacions
	1	2	3	Sí	No	
DIMENSIÓ COMUNICATIVA						
Parlar i conversar						
Utilitzar el vocabulari bàsic treballat.	x					
Expressar-se amb frases ben estructurades (nom i verb).	x					
Explicar fets i vivències.	x					
Explicar el que veu en un dibuix o imatge.		x				
Explicar històries amb suport visual.			x			
Explicar històries sense suport visual.			x			
Memoritzar textos breus (dites, endevinalles, cançons,...).		x				
Escoltar i comprendre						
Escoltar explicacions breus dels companys o els adults.	x					
Interpretar ordres que impliquin dos o tres consignes.	x					
Comprendre fets vivencials amb suport visual.	x					
Comprendre fets vivencials sense suport visual.		x				
Comprendre explicacions o relats senzills.	x					
Comprendre les intervencions dels altres.	x					
Respondre a preguntes com: que, qui, on, quan.		x				
Identificar objectes, animals, persones, ... per la descripció feta per l'adult.			x			
Llegir i comprendre						
Reconèixer tots els sons i dígrafs (ny, ll) de la llengua en lletra de pal.	x					
Iniciar-se en el reconeixement dels sons en lletra lligada.		x				
Llegir frases en lletra de pal.	x					
Iniciar-se en la lectura en lletra lligada (paraules i frases curtes).		x				
Relacionar frase-imatge.		x				
Respondre oralment a preguntes orals directes sobre un text.			x			
Escriure						
Realitzar correctament la direccionalitat de les grafies en lletra lligada.		x				



PROGRAMACIÓ DE CONTINGUTS

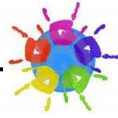
AREA : LLENGUA

Alumne: C

Nivell: 1r

Cicle Inicial

Escriure correctament el seu nom en lletra de pal i lligada.	X				
Copiar correctament paraules.	X				
Copiar correctament la data	X				
Escriure frases oblidant pocs sons.	X				
Iniciar-se en la separació de les paraules dins la frase.			X		
Connexió del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge					
Conèixer el nom de les lletres.			X		
Discriminar el gènere i el nombre dels noms.			X		
Identificar el verb (acció) dins d'una frase.				X	
Utilitzar correctament el present, el passat i el futur.			X		
DIMENSÍO LITERÀRIA					
Comprendre oralment textos literaris (contes, cançons, poemes, ...).			X		
Produir textos senzills (de tres o quatre frases) amb ajuda del mestre.			X		
Seguir un ordre bàsic en la producció d'un relat.			X		



ÀREA : MATEMÀTICA

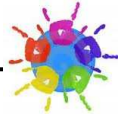
PROGRAMACIÓ DE CONTINGUTS

Alumne: C

Nivell: 1r

Cicle Inicial

	Prioritzats			Assolits		Observacions
	1	2	3	Sí	No	
CONTINGUTS						
Numeració i càlcul						
Comptar fins a 20.			x			
Relacionar correctament número amb quantitat del 0 al 20.			x			
Reconèixer, llegir i escriure els nombres fins el 20.			x			
Trobar el nombre d'abans i de després d'un altre determinat fins el 10.	x					
Fer càlculs amb material de posar i treure (+ i -) fins al 10.	x					
Fer càlculs sense material de posar i treure (+ i -) fins al 10.	x					
Relacionar els signes + i - amb les accions que representen.	x					
Resoldre sumes i restes senzilles (amb unitats i desenes sense portar).			x			
Resoldre oralment problemes de sumes fins el 10 (amb material si convé).		x				
Resoldre oralment problemes de restes fins el 10 (amb material si convé).		x				
Relacions i canvi						
Ordenar seqüències temporals d'una historieta.	x					
Fer sèries de dos elements.	x					
Descriure característiques dels objectes: color, forma, grandària i textura.		x				
Fer classificacions d'objectes per un i dos criteris.		x				
Espai i forma						
Discriminar figura i fons.		x				
Comprendre els conceptes: davant/darrere, dalt/baix, dintre/fora.	x					
Reconèixer i anomenar correctament cercle, quadrat, triangle i rectangle.			x			
Mesura						
Utilitzar correctament els termes abans i després.	x					
Utilitzar correctament els conceptes d'ahir, avui i demà.			x			
Saber els dies de la setmana.		x				
Conèixer els conceptes: prim/gruixut, ample/estret.			x			



ANNEX 17: Resultats test HOLT.

ALUMNE:

CURS: 11-12.

MÀ DRETA		PRIMER TRIMESTRE		
		Octubre	Novembre	Desembre
1. Agarre (griping)	1.1.	3		
	1.2.	3		
	1.3.	3		
	1.4.	3-		
	1.5.	3		
2. Prensió, pinza (grasping)	2.1.	3		
	2.2.	2/3		
	2.3.	1/2		
3. Rosca	3.1.	0		
	3.2.	3/2		
	3.3.	1		
4. Ús independent dels dits	4.1.	3		
	4.2.	3		
	4.3.	3		
	4.4.	3		
	4.5.	3		
MÀ ESQUERRA		PRIMER TRIMESTRE		
		Octubre	Novembre	Desembre
1. Agarre (griping)	1.1.			
	1.2.			
	1.3.			
	1.4.			
	1.5.			
2. Prensió, pinza (grasping)	2.1.			
	2.2.			
	2.3.			
3. Rosca	3.1.			
	3.2.			
	3.3.			
4. Ús independent dels dits	4.1.			
	4.2.			
	4.3.			
	4.4.			
	4.5.			

Llegenda de valoració:

0	No ho fa.
1	Ho fa amb suport verbal i manual.
2	Ho fa amb suport verbal.
3	Ho fa de forma independent. Assolit.
+ / -	Es poden utilitzar per indicar si està més a prop de l'ítem anterior o posterior.



ANNEX 18: Document facilitat a l'escola per treballar la motricitat fina amb la C.

EXERCICIS i AJUTS per TREBALLAR i MILLORAR la MANIPULACIÓ i la PSICOMOTRICITAT FINA

*Força de la musculatura intrínseca de la mà:

- Amassar plastilina



- Fer boles i xurros amb la plastilina

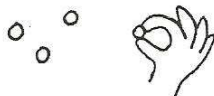


- Apretar pilotes semi-toves

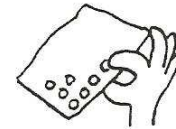


*Oposició dels dits:

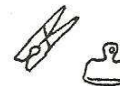
- Fer boletes amb la plastilina i aixafar-les una a una fent oposició del dit polze amb tots els altres dits.



- Fer oposició dels dits fent petar les boletes d'aire de plàstic.



- Amb pinces de diferents tipus anar-ho fent amb tots els dits.



* Treball individual dels dits:

- Mà plana a la taula i aixecar dit a dit com si toqués el piano. Per animar l'exercici es col.loca una imatge (dibuix, paraula, número) per cada dit i ha d'aixecar el dit corresponent a la imatge mencionada. Alhora és un treball de comprensió i coordinació.

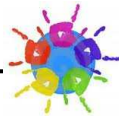


- Fer barretes de plastilina i fer pressió amb cada dit com si toqués el piano.



- Fer els números amb els dits.





* Treball de mobilitat i coordinació dits-mà:

- Fer el moviment del titella amb o sense (si no se'n té cap), és el moviment de supinació i pronació.



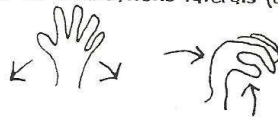
- Picar de mans.

- Picar de mans sobre els genolls amb el palmell amunt i avall (prono-supinació). Anar alternant i coordinar una mà amunt i l'altra avall.

- Obrir i tancar les mans (cada cop amb més rapidesa). Coordinar tancant una mà i obrint l'altra.



- Moviment de canell fent les inclinacions laterals (dir adéu) i la flexió-extensió (com si donés gas a una moto).



* Treball de pinça:

- Ungueal: agafar agulles i fils fent pinça amb les ungles del polze i índex.



- Bidigital: agafar monedes, llàpissos, boletes, (objectes petits) de sobre la taula ...per fer la pinça amb les puntes del polze amb la resta de dits.



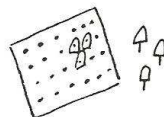
- Palmar: agafar objectes més grans com una pilota, una nina, estoig...



- En pinça: agafar llibres pel llom. I agafar una safata (o bé un llibre gran) amb les dues mans mirant cap amunt.

- Cilíndrica: agafar un bastó en les diverses posicions (pronació, supinació i posició neutra).

- Joe de mosaic, posant i treient els pius.



- Desenganxar i enganxar gomets.

Retallar, enganxar, esborrar,...

Grafomotricitat:

- Treballar la grafomotricitat amb pautes de caligrafia.

- Resseguir sanefes

