



Projecte Educatiu:

Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat.

PRÀCTICUM DE PSICOPEDAGOGIA

Autora: Anne Sophie Oriola Garriga

Tutor: Paco Jiménez

Data de presentació: 5 de setembre del 2012

Estudis de Psicopedagogia 2011-2012

Universitat de Girona

PRÀCTICUM DE PSICOPEDAGOGIA.

Projecte educatiu:

Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat.

DESCRIPTORS: Habilitats socials, discapacitat intel·lectual, comunicació, llenguatge, habilitats comunicatives.

Autora: Anne Sophie Oriola Garriga

Tutor: Paco Jiménez

Data de presentació: 5 de setembre del 2012

Estudis de Psicopedagogia 2011-2012

Universitat de Girona

Agraïments

La realització d'aquest treball no hagués estat possible sense l'ajuda de totes les persones del meu voltant. Per aquest motiu vull agrair a:

Les persones que treballen a la fundació Astrid-21 per permetre'm poder realitzar el període de pràctiques al centre i acollir-me amb un riulla des del primer dia.

Als usuaris de la fundació Astrid-21 per permetre'm desenvolupar la tasca d'aquest projecte.

A la universitat de Girona per facilitar-me poder fer les pràctiques durant els mesos d'estiu.

A les meves amistats que amb el seu suport, ànims i dedicació m'han ajudat a poder seguir endavant en tot moment.

A la meva família que des de sempre han estat al meu costat escoltant-me, animant-me i sobretot aportant-me una seguretat i amor incondicional per afrontar la vida.

I finalment al meu company que amb la seva paciència i amor m'ha ajudat a no decaure i seguir lluitant.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	2
2. OBJECTIU GENERAL DEL PRÀCTICUM	3
3. MARC TEÒRIC	3
3.1. Concepte de discapacitat.	3
3.1.1. Concepte i classificació de discapacitat per la OMS.	3
3.2. Normativa espanyola referent a la discapacitat.	8
3.2.1. Reial Decret 1971/1999 de 23 de desembre de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia i les seves modificacions posteriors.	8
3.2.2. Llei d'Integració Social dels Minusvàlids i les posteriors Lleis que se'n deriven.	10
3.3. Discapacitat i societat.	12
3.4. Fundació ASTRID 21.	14
3.4.1. Història de la fundació.	14
3.4.2. Programes i activitats de la fundació.	15
3.4.2.1. Servei d'atenció escolar.	15
3.4.2.1.1. Programa escolar.	15
3.4.2.2. Àrea de lleure educatiu	15
3.4.2.3. Àrea social	16
3.4.2.3.1. Programa de recolzament familiar.	16
3.4.2.3.2. Psicoteràpia individual i grupal.	16
3.4.2.3.3. Activitats per a tots: les festes i xerrades d'Astrid.	16
3.4.2.4. Àrea laboral	17
3.4.2.4.1. CONNECTA: curs de formació ocupacional per a persones amb discapacitat intel·lectual.	17
3.4.2.4.2. Seguiments laborals (metodologia de treball amb suport).	17
3.4.2.4.3. Formació contínua d'adults.	18
3.4.2.4.4. Servei de Teràpia Ocupacional (STO).	18

3.4.2.4.5. PQPI: auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals.	18
3.4.2.5. Nous projectes _____	23
3.4.2.5.1. Pis amic. -----	23
3.4.2.5.2. Autogestors -----	23
3.4.3. Corrents i models pedagògics utilitzats a la fundació. _____	23
3.4.3.1. Gestalt _____	24
3.4.3.2. Pedagogia sistèmica _____	25
3.4.3.3. Model pedagògic cognitiu-conductual. _____	26
4. PROJECTE EDUCATIU: Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat. _____	27
4.1. Introducció i justificació del projecte. _____	27
4.2. Habilitats comunicatives i discapacitat intel·lectual. Marc teòric. _____	29
4.2.1. Les habilitats socials _____	29
4.2.2. La comunicació. _____	31
4.2.3. El llenguatge. _____	33
4.2.4. Habilitats lingüístiques. _____	34
4.3. Objectius del projecte. _____	35
4.4. Metodologia didàctica per a la millora de les habilitats comunicatives amb persones que presenten una discapacitat intel·lectual. _____	37
4.5. Planificació didàctica i les estratègies d'aprenentatge. _____	39
4.5.1. Organització, espai i recursos materials. _____	39
4.5.2. Temporalització de la unitat didàctica. _____	41
4.5.3. Característiques del grup. _____	42
4.5.4. Gràfica relacional dels objectius proposats i les activitats específiques pel treball i assoliment d'aquests. _____	44
4.5.5. Tècnica teatral del teatro foro d'Augusto Boal com a estratègia metodològica d'ensenyament- aprenentatge. _____	45
4.6. Material _____	47

4.7.	Resultats.	48
4.8.	Avaluació i anàlisi de resultats.	50
4.8.1.	Quadre resum del procés de l'avaluació del projecte.	51
4.8.2.	Avaluació dels resultats dels alumnes.	52
4.8.3.	Avaluació i anàlisi - crítica del projecte.	54
4.8.4.	Reflexió i propostes de millora del projecte.	58
5.	CONCLUSIONS.	60
6.	BIBLIOGRAFIA.	63

Aquest és l'inici d'una nova aventura del viatge de la nostra jove protagonista. Voleu saber-ne més ?

Si esteu llegint aquestes paraules, entenc que la vostra resposta és afirmativa, així doncs, poseu-vos còmodes, relaxeu-vos, i deixeu-vos portar.

Tot va començar l'octubre del 2011 quan l'Anne va rebre la notícia: No podràs fer les pràctiques al continent Africà!

Van ser uns dies de reflexió i acceptació dels fets, però tocava pensar on les podria realitzar. En el seu cap, semblava que hi hagués una pluja torrencial, només hi arribaven propostes interessants per poder realitzar el període de pràctiques, però ella no en trobava cap suficientment atractiva. El problema era que les seves ganes i motivacions per anar al continent veí, eren massa fortes i no li permetien apreciar el valor de les altres propostes. Van anar passant els dies i cada vegada faltaven menys dies per acabar el curs i per tant, arribar a l'estiu.

Un bon dia, l'Anne va despertar-se tot pensant:

- A veure noia, desperta d'una vegada, deixa de somiar i accepta la realitat. Portes tant temps pensant en que no podràs anar a l'Àfrica, que no t'has adonat que el temps passa, la gent del teu voltant estan acabant i tu encara estàs atrapada amb la notícia de l'octubre. Au va, ves a veure el secretari dels estudis de psicopedagogia i a veure on pots fer les pràctiques aquest estiu.

I així ho va fer, aquella mateixa setmana va anar a la universitat a veure el secretari per encaminar el seu període i centre de pràctiques. A partir d'aquell dia, el rumb de la seva vida va girar i va començar a avançar cap a l'elecció del centre i posterior període de pràctiques.

Si voleu conèixer més sobre la nostra protagonista seguiu llegint però, si ja n'heu tingut prou, aquí ens acomiadem.

1. INTRODUCCIÓ

Fa uns quants anys que em desenvolupo en el camp de l'educació i per a mi no és una professió sinó una forma de vida. El dia que vaig decidir seguir formant-me en aquest camp, no tenia molt clar que era el que volia fer, dubtava en seguir formant-me amb l'especialitat d'educació física o en un àmbit més general, com és la psicopedagogia o la psicologia. Finalment vaig decidir iniciar els estudis de psicopedagogia perquè pensava que em faltaven recursos, estratègies i molt coneixement sobre l'educació i tot el que implica i vaig creure que aquesta era l'opció existent que m'ho aportaria. La formació universitària que he rebut durant aquests 2 anys l'havia d'acabar amb una estada en un centre realitzant un període de pràctiques per veure de primera mà el treball que pot realitzar la figura del psicopedagog. Bé doncs, aquest procés de formació universitària s'ha acabat i amb ell aquest treball.

El treball que us presento pretén ser un recull d'informacions teòriques necessàries per al desenvolupament adequat de la meua estada al centre de pràctiques, i d'un projecte educatiu anomenat **Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat**. Aquests 2 apartats formen els 2 blocs de contingut separats per la seva temàtica, d'aquesta manera trobem:

- El primer bloc està format per aquella informació, que podríem classificar com a objectiva, necessària per a que el lector es pugui fer una idea general de l'objectiu d'aquestes pràctiques, la tipologia de centre i els seus usuaris, marc legislatiu,...
- El segon bloc està format per aquella informació, que podríem etiquetar com a subjectiva, personal. Ens aquest, hi podreu llegir una petita part de la vivencialitat d'aquest procés de pràctiques. Aquest bloc consta d'una part inicial de Marc teòric per proporcionar informació al lector dels conceptes teòrics del qual se'n deriva el projecte educatiu. A continuació s'hi troba la informació referent al disseny i execució del projecte. Finalment hi ha una part de conclusions les quals són el tancament del treball.

2. OBJECTIU GENERAL DEL PRÀCTICUM

Com vaig escollir la tipologia del centre?

La meua experiència en el camp de l'educació formal i l'escola ordinària, em va fer prendre la decisió de conèixer i viure noves experiències en el camp de l'educació no formal. Davant meu s'obria un ventall de centres i recursos educatius basats en aquest camp, però n'hi va haver uns que em van cridar especialment l'atenció, aquests van ser, els centres per a persones amb discapacitat intel·lectual. Finalment vaig escollir la Fundació Astrid-21, la qual treballa amb persones amb Síndrome de Down i discapacitat intel·lectual.

Per aquest motiu, l'objectiu general de les meves pràctiques, ha estat des d'un inici el **Conèixer la tasca educativa que es pot realitzar en l'àmbit de l'educació no formal en un centre de recursos per a l'atenció de persones amb Síndrome de Down i altres discapacitats intel·lectuals.**

3. MARC TEÒRIC

3.1. Concepte de discapacitat.

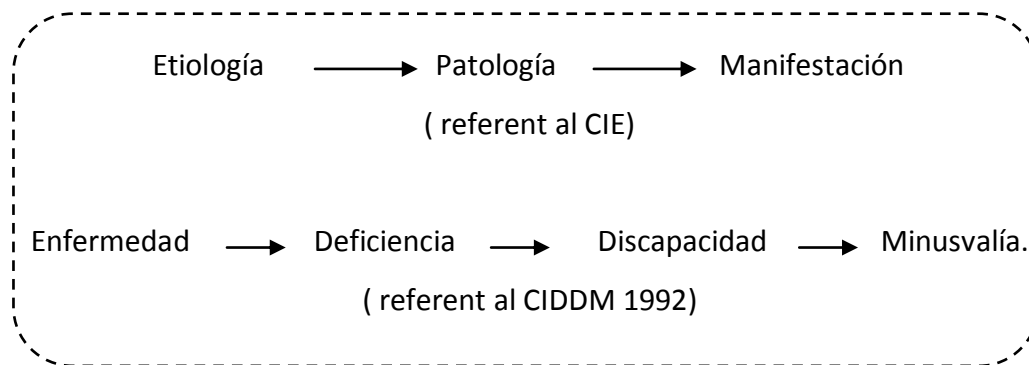
3.1.1. Concepte i classificació de discapacitat per la OMS.

Els usuaris del centre on he dut a terme les pràctiques presentaven una discapacitat intel·lectual. Precisament aquesta discapacitat és la via d'accés al centre. Així doncs, el primer que em cal conèixer és d'on sorgeix i que s'entén per discapacitat. Per a poder entendre el terme discapacitat, cal primer de tot que ens situem en el temps i anem a l'inici de la seva formació.

Al maig del 1976 va tenir lloc la XXIX Assemblea Mundial de la Salut, en la que es va decidir publicar la «*International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)*» amb caràcter experimental com a suplement de l'existent «*Classificación Internacional de Enfermedades (CIE)*». L'any 1981 l'Institut Nacional de

Serveis Socials va gestionar els tràmits per a l'obtenció de l'autorització per la publicació d'aquesta classificació amb castellà. L'any 1983 va arribar la publicació d'aquest document amb castellà amb el títol de "*Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*". El CIE era un document el qual recopilava les causes de les malalties, amb l'elaboració del CIDDM el que es pretenia era fer un pas endavant i classificar les conseqüències que produïen les malalties. L'any 1992 l'OMS va fer la desena revisió del CIDDM.

Egea, C et al (2001:17) presenten els esquemes:



El primer esquema representa la relació lineal entre els diferents aspectes i per tant, una relació de causa efecte entre aquests. En canvi en el segon esquema la relació que hi ha entre els diferents conceptes és lineal però no manté una relació de causa efecte, sinó de possibilitat de relació entre els termes.

Castro, M (2012:32) defineix els conceptes següents amb les definicions establertes per la OMS (1992):

- **Deficiència:** "*Tota pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica*"
- **Discapacitat:** "*Tota restricció o absència (degut a una deficiència) de la capacitat de realitzar una activitat en la forma o en el marge del que es considera normal per a un ésser humà*".

- **Minusvalidesa:** *“Situació de desavantatge per a un individu determinat, conseqüència d’una deficiència o d’una discapacitat, que limita o impedeix el desenvolupament d’un rol que és normal en el seu cas (en funció de la seva edat, sexe i factors culturals i socials)”.*

Aquesta classificació rep força crítiques envers el terme discapacitat, per les connotacions negatives que té socialment associades. Aquesta classificació té un enfocament clínic-assistencial i per tant no té un enfocament social i de funcionament en context pel que fa al desenvolupament adequat de les persones. És finalment quan l’any 2001 l’OMS decideix fer una revisió del concepte. Després de la revisió reconeix que els termes utilitzats en aquest document poden estigmatitzar i etiquetar pejorativament les persones. És en aquest moment quan l’OMS decideix replantejar el document i en re-elabora un amb el nom de *“Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF-2001)”*.

Segons la OMS (2001) la CIF es sustenta amb un enfocament “biopsicosocial” tractant la persona des de les diferents dimensions de la salut i del desenvolupament, per tant, des d’una perspectiva biològica, individual i social. S’abandona l’enfocament basat en la classificació de les conseqüències de la malaltia, per donar pas a una classificació dels components de salut. Així doncs aquest nova classificació passa a ser de caràcter universal i per tant per a totes les persones. En el document de la CIF redactat per la OMS (2001:13) assenyala que “la CIF no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios “relacionados con la salud”. Además, la descripción siempre se hace en el contexto de los factores ambientales y personales.” Amb aquest nou document, els termes deficiència, discapacitat i minusvalía deixen de tenir el significat que tenien i fins i tot desapareixen.

Segons la CIF (2001), la discapacitat és el nom genèric que s’utilitza per englobar 3 components presents en la vida de la persona que interactuen entre si provocant un problema de salut.

Vives, M (2007:14) defineix els 3 components:

- **Deficiència o Dèficit en el funcionament.** *“(Substitueix al terme deficiència tal i com s'utilitzava en l'anterior classificació). Són problemes en les funcions fisiològiques o en les estructures corporals d'una persona. Poden consistir en una pèrdua, defecte, anomalia d'una part del cos o d'una funció fisiològica o mental, o qualsevol altre desviació significativa respecte a la norma estadísticament establerta.”*
- **Limitacions en l'activitat:** *“Són les dificultats que un individu pot tenir per a realitzar activitats. Aquestes dificultats poden aparèixer com una alteració qualitativa o quantitativa en la manera com la persona desenvolupa una activitat en comparació a altres que no tenen un problema de salut similar.”*
- **Restriccions en la participació:** *“Són problemes que una persona pot experimentar a l'involucrar-se en situacions vitals, com relacions interpersonals, treball, etc. en el context real en el que viu. La presència d'una restricció en la participació ve determinada per la comparació de la persona amb discapacitat amb la participació d'una persona sense discapacitat en una situació anàloga o comparable.”*

Gràfica comparativa del terme discapacitat segons la CIDDM i la CIF.

CIDDM (model cínic)	CIF (model social)
Es considera com a problema d'origen personal i individual.	Es considera com a problema d'origen social .
Atribut personal. Problema de base fisiològica, psíquica i/o anatòmica de la persona.	Atribut social. Problema de base ideològic i d'actitud social.
Conseqüència d'una malaltia, trauma o condició de salut.	Conseqüència del desavantatge que té una persona a l'hora de participar en igualtat de condicions en el context i vida social, resultant dels seus dèficits i limitacions, i dels efectes dels obstacles restrictius de l'entorn.
Requereix d'un tractament mèdic individual.	Requereix de l'actuació social amb la introducció de canvis socials a tots els nivells (polític, educatiu, sanitari, mobilitat,...).
Intencionalitat de curar i canviar la conducta de la persona.	Intencionalitat de dur a terme modificacions ambientals per la promoció de la participació activa de la persona en totes les àrees de la vida social.
Atenció sanitària fonamental pel canvi i millora en la persona.	Actuació social i responsabilitat col·lectiva de la societat per la millora en el desenvolupament de la persona.
Actuació sobre la persona.	Actuació sobre la persona i sobre l'entorn.

Elaboració pròpia segons CIF (2001).

Amb l'anterior classificació (CIDDM) les persones que presentaven una deficiència o dèficit a nivell de funcions fisiològiques o en les estructures corporals, se'ls hi associava una etiqueta, socialment constituïda, la qual els deixava en situació de desavantatge social envers la resta de persones que no presentaven cap dèficit d'aquestes característiques. Les persones considerades "discapacitades" amb l'anterior classificació, vivien situacions de discriminació social, degut a la concepció social d'aquest terme el qual només tenia en compte les característiques de l'individu i no tenia en compte el funcionament de les funcions i estructures socials.

El nou plantejament de la CIF, dona un gir en la conceptualització del terme discapacitat, considerant aquesta com a terme genèric que recull les deficiències en funcions i estructures corporals, les quals són un obstacle i/o una barrera de funcionament (entès com la capacitat d'actuar i participar de l'individu) sempre hi quan el context i l'entorn social així ho proporcioni.

Així doncs, hem de deixar de classificar les persones amb l'etiqueta pejorativa de discapacitat, fent referència a les seves característiques personals i parlar de persones que presenten una discapacitat provocada per les estructures de funcionament de l'entorn i context social d'aquella persona.

3.2. Normativa espanyola referent a la discapacitat.

3.2.1. Reial Decret 1971/1999 de 23 de desembre de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia i les seves modificacions posteriors.

Després de fer una revisió al concepte discapacitat, estaria bé conèixer la normativa que hi ha hagut les últimes dècades a l'estat espanyol, per conèixer el tractament polític que s'ha fet envers aquest aspecte.

El primer decret que es redacta a l'estat espanyol referent a aquesta temàtica és el Reial Decret 1971/1999 de 23 de desembre de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia, que pretén desenvolupar la normativa

que regula el reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia en l'àmbit dels Serveis Socials i de la Seguretat Social, i actualitzar els barems vigents per donar compliment al mandat reglamentari de les disposicions addicionals primera i segona, respectivament, dels Reials Decrets 356 i 357/1991, ambdós de 15 de març.

Article 3. Qualificació de la minusvalia. Als efectes previstos en aquest Reial Decret les situacions de minusvalia es qualifiquen en graus segons l'abast de les mateixes.

Article 4. Grau de minusvalia.

1. La qualificació del grau de minusvalia respon a criteris tècnics unificats, fixats mitjançant els barems descrits en el annex I del present Reial Decret, i seran objecte de valoració tant les discapacitats que presenti la persona, com, en el seu cas, els factors socials complementaris relatius, entre altres, al seu entorn familiar i situació laboral, educativa i cultural, que dificultin la seva integració social. El grau de minusvalia s'expressarà en percentatge.

2. Als efectes previstos en aquest Reial Decret, la qualificació del grau de minusvalia que realitzen los òrgans tècnics competents, als que es refereix l'article 8 d'aquest Reial Decret, serà independent de les valoracions tècniques efectuades per altres organismes en el exercici de les seves competències públiques.¹

El Reial Decret 1856/2009, de 4 de desembre, de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de discapacitat, és el document que modifica el Reial Decret 1971/1999, de 23 de desembre.

La Llei 39/2006, de 14 de desembre, de Promoció de l' Autonomia Personal i Atenció a les Persones en situació de dependència, a la disposició addicional vuitena s'estableix que *«las referencias que en los textos normativos se efectúen a minusválidos y a personas con minusvalía, se entenderán realizadas a personas con discapacidad»*. A partir del dia 1 de gener del 2007, data de la seva entrada en vigor, s'estableix que les

¹ Reial Decret 1971/1999, de 23 de desembre, de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia.

disposicions normatives elaborades per les Administracions públiques han d'utilitzar la terminologia referent, elaborada per l'Organització Mundial de la Salut l'any 2001 a partir de la nova Classificació Internacional del Funcionament de la Discapacitat i de la Salut (CIF-2001).²

3.2.2. Llei d'Integració Social dels Minusvàlids i les posteriors Lleis que se'n deriven.

La Llei 13/1982, de 7 de abril, d'Integració Social dels Minusvàlids, sorgeix de la necessitat de molts experts en minusvalidesa d'establir una política a seguir en la protecció dels drets dels minusvàlids. L'article 1 de l'esmentada Llei marca els principis que inspiren aquesta i es fonamenta amb els drets que l'art. 49 de la Constitució Espanyola reconeix per la completa realització personal i la integració social dels disminuïts.

Els principis generals bàsics que inspiren i donen l'objecte intencional a la llei són:

1. **Individualització:** comporta el tractament individualitzat i personal, la primacia de les necessitats del minusvàlid per sobre de les familiars o socials.
2. **Integració:** aquest ha estat un dels principis més debatuts i polèmics, degut a la seva dificultat en molts supòsits, especialment en el món laboral, però també ha suposat un dels principis que ha fet progressar molt més el reconeixement dels drets dels minusvàlids.
3. **Normalització:** element indispensable per a la integració és la utilització dels serveis generals i ordinaris de la comunitat. També ha estat un camí difícil, però amb progressos significatius. Al llarg de la Llei s'estableix que, sempre que es pugui, s'utilitzaran els serveis ordinaris de la societat, i sols quan això no sigui possible, es realitzarà en serveis especials.
4. **Descentralització:** aquest és un principi que va lligat amb el de la planificació. Si la programació d'actuacions es vol que sigui eficaç i real s'ha de fer de forma

² El Reial Decret 1856/2009, de 4 de desembre, de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de discapacitat.

descentralitzada. La implantació de l'estat de les autonomies ha ajudat força a què la planificació es realitzi de forma descentralitzada i sectorial.

5. **Planificació:** ens remetem al que ha hem dit en citar el principi de descentralització, encara que evidentment no és el mateix. La planificació comporta ordenació, programació i control i avaluació de les actuacions, imprescindibles, per adequar els recursos a les necessitats.
6. **Participació:** dels afectats i, en el seu cas, de llurs representants legals. És evident que, per a què els drets dels minusvàlids siguin plenament reconeguts i respectats, en tota la seva plenitud, són ells mateixos els que han d'intervenir en la planificació, programació i control dels serveis i activitats.
7. **Integració legislativa:** aquest no és un principi que sigui declarat en el títol primer de la Llei, sinó que és un principi operatiu que es desprèn de tota la normativa analitzada i que s'aplica ja de forma directa i concreta en les disposicions addicionals i finals.³

A efectes d'aquesta Llei, s'entén per minusvàlid *"tota aquella persona que les seves possibilitats d'integració educativa, laboral o social estiguin reduïdes com a conseqüència d'una deficiència, previsiblement permanent, de caràcter congènit o no, en les seves capacitats físiques, psíquiques o sensorials"*.

A partir d'aquesta Llei, se'n deriven de noves, les quals pretenen millorar aspectes específics de l'anterior. En aquestes trobem:

- Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de las persones amb discapacitat.
- Llei 49/2007, de 26 de desembre, d' infraccions i sancions en matèria d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat.

³ VILÀ, Antoni, COROMINAS, Andreu (1992). *10 anys de la Llei d'Integració Socials dels Minusvàlids a Catalunya: present i futur*. Generalitat de Catalunya Departament de Benestar Social.

La present llei marc de l'estat espanyol que regula els drets de les persones amb discapacitat és la **Llei 26/2011, d' 1 d'agost, d'adaptació normativa a la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat.**

Aquesta llei sorgeix de la Convenció Internacional de la ONU sobre els Drets de les persones amb Discapacitat, la base de la qual es troba en un enfocament i perspectiva social i dels drets humans. La base d'aquesta perspectiva social es basa en els drets i capacitats, que configura la discapacitat com un complex conjunt de condicions, moltes de les quals són originades o agreujades per l'entorn i context social. La fonamentació de la modificació normativa es troba a l'article 4 d'aquesta convenció, en el que els Estats que hi participen, es comprometen a adoptar totes les mesures legislatives, administratives i totes aquelles que siguin pertinents a assegurar el ple exercici de tots els drets humans i llibertats fonamentals de les persones amb discapacitat i sense que hi hagi cap tipus de discriminació per motius de discapacitat.

Aquesta llei proporciona un impuls reformador decisiu en el sentit de protegir i proporcionar els drets humans d'aquestes persones amb l'objectiu de poder afavorir en la presa de decisions en tots els aspectes de la vida de les persones, tant a nivell personal com col·lectiu, avançant així cap a l'autonomia personal desinstitucionalitzada per garantir la no discriminació en una societat plenament inclusiva.⁴

3.3. Discapacitat i societat.

La vida en societat es la base de la construcció humana. És per aquest motiu que penso que és interessant poder conèixer com la societat de les últimes dècades, ha tractat i tracta aquest aspecte de la discapacitat.

⁴ Llei 26/2011, d' 1 d'agost, d'adaptació normativa a la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat.

Les persones hem estat durant molts anys influenciades pel model clínic en la percepció de la discapacitat. Els valor i interpretacions mèdiques envers les deficiències físiques i/o intel·lectuals que presenten els individus, han proporcionat una visió d'inferioritat biològica o fisiològica envers la resta de persones. A més aquest tipus de deficiències han estat durant molts anys associades al concepte "discapacitat", definint aquest com, la carència o manca de capacitats per dur a terme una socialització adequada per la falta de recursos personals degut a les seves característiques individuals. Les diferències individuals que presentaven les persones que s'etiquetaven amb el terme "discapacitat", estaven destinades a un tractament discriminatori i d'exclusió social, ja que les diferències que presentaven no eren reconegudes com a socialment vàlides, sinó com a negatives i inferiors.

Barton, L (1998) planteja l'enfocament social envers la discapacitat, aquest llibre fa més de 10 anys que va ser escrit, però encara ara, les seves reflexions i aportacions estan sobre la taula i per tant, que encara es tracta la discapacitat des d'un enfocament individual, el qual tracta la discapacitat com a conseqüència de les característiques personals. En aquest llibre hi ha moltes cites interessant però n'hi ha una que ,de l'any 1986, al llegir-la em va fer adonar que socialment encara no s'ha reconegut que les persones no neixen discapacitades, sinó que és el funcionament i recursos de la societat qui els discapacita.

Hahn citat per Barton, L (1998:24) afirma que:

" [...] la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad."

Aguado citada per Vives, M (2007:16) afirma: "cada societat té en cada moment històric unes determinades necessitats i uns valors socials (context social), en funció dels quals s'estableix el que és adequat socialment i el que resulta inadequat (diferència), uns encarregats (experts) que precisen la forma de distingir (criteris de selecció) als subjectes (diferents), el qualificatiu amb el qual se'ls ha de reconèixer

(terminologia) la funció que han d'ocupar en la societat (paper social) i el tracte que se'ls ha d'atorgar (tractament)".

La societat es un constructe humà, per tant, tot allò considerat socialment correcte o incorrecte, capacitat o incapacitat, és una decisió subjecta als individus, moment i situació en la qual es pren. Cada societat marca quines característiques són les que considera com una discapacitat i quines no. De la mateixa manera que una característica individual es pot considerar una discapacitat, pot deixar de ser-ho, sempre dependrà del constructe i visió social que hi hagi envers aquella característica. Un clar exemple és el tractament que es dona a nivell educatiu a les persones que presenten una característica considerada com a inferior, segons uns barems socialment constituïts, a nivell intel·lectual, els quals poden ser exclosos del sistema educatiu o patir un tractament discriminatori dins d'aquest.

3.4. Fundació ASTRID 21.

3.4.1. Història de la fundació.

La Fundació Síndrome de Down de Girona i Comarques Astrid-21 va ser constituïda el dia 18 de febrer de 1989 com a Associació i el dia 14 de setembre de 1992 va esdevenir Fundació. L'any 1993 s'inscriu i classifica en el registre de la Generalitat de Catalunya, com a Fundació Benèfica de tipus assistencial. L'actual seu social de l'entitat es troba al C/Riera de Mus, 1 de Girona.

Des dels inicis aquesta Fundació treballa per la inclusió de les persones amb discapacitat en el seu entorn real, ajudant-los a millorar la seva qualitat de vida en tots els seus aspectes. Des del començament hi ha un grup de professionals que treballen elaborant material didàctic per les escoles i adaptant els llibres de text per aquells alumnes amb Síndrome de Down i amb discapacitat intel·lectual. Al cap de poc temps dels seus inicis, la Fundació engega un programa formatiu finançat pel Departament de Treball i el Fons Social Europeu, anomenat Projecte Progrés, amb l'objectiu de formar als joves que ja han acabat l'escola per poder-los inserir en una empresa ordinària. Actualment aquest projecte s'anomena CONNECTA. Aquest projecte ha donat vida al

llarg dels anys a un seguit de programes els quals li donen continuïtat. Dins d'aquests programes trobem el Treball amb Suport i la Formació d'Adults, on s'acompanya al noi/a en la seva etapa laboral. La fundació consta d'un seguit de programes i activitats les quals estan agrupades per categories com són: el servei d'atenció escolar, l'àrea de lleure educatiu, l'àrea social i l'àrea laboral.

3.4.2. Programes i activitats de la fundació.

3.4.2.1. Servei d'atenció escolar.

3.4.2.1.1. *Programa escolar.*

Aquest programa consta de reforç logopèdia, reforç pedagògic, suport extern a la ESO, adaptacions de material educatiu i elaboració de quaderns propis, assessorament a les llars d'infants i centres educatius i sessions d'identitat i afectivitat.

3.4.2.2. Àrea de lleure educatiu

Aquesta àrea consta d'un programa d'activitats del camp del lleure. S'oferta als usuaris de la Fundació la possibilitat de realitzar les activitats de teatre, dansa, informàtica i la colla d'amics. Dins les diferents activitats que oferta la Fundació, la colla d'amics, és una activitat que es realitza fora del centre. El seu objectiu és la creació d'una colla d'amics d'uns 7 o 8 joves, els quals, es troben un cop per setmana en un bar de la ciutat de Girona per tal de decidir i planificar que faran el cap de setmana (anar al teatre, al cinema, a un concert, a passejar, anar a veure un partit de bàsquet,...). Les colles estan integrades a més dels nois, per 1 becaria o 1 educadora o 1 integradora social.

3.4.2.3. Àrea social

3.4.2.3.1. *Programa de recolzament familiar.*

El treball de recolzament familiar ofereix un espai de suport psicològic per a famílies que sol·licitin la demanda i tramitació de recursos, ajudes i beques. A més, en aquest espai psicosocial es fan xerrades formatives a les famílies. El programa compta amb la intervenció d'una psicòloga i una treballadora social, que fa l'assessorament a les famílies en temes de recursos legals i econòmics.

3.4.2.3.2. *Psicoteràpia individual i grupal.*

El treball d'aquest programa s'ajusta a les necessitats del grup dels nois que el formen. La idea principal és que sigui un espai d'escolta i treball, on a partir de les aportacions de cadascú, esdevingui un potenciador de canvis en la persona.

3.4.2.3.3. *Activitats per a tots: les festes i xerrades d'Astrid.*

En aquest apartat s'hi engloben totes les activitats que du a terme la fundació, com pot ser la participació en l'elaboració d'una instal·lació pel certamen anual de Girona Temps de Flors, entre altres.

3.4.2.4. Àrea laboral

3.4.2.4.1. *CONNECTA: curs de formació ocupacional per a persones amb discapacitat intel·lectual.*

El projecte del curs de formació ocupacional pretén ser un recorregut personalitzat, adreçat a facilitar el pas del món educatiu al laboral i així a la vida adulta. El seu objectiu és la inserció sociolaboral de joves amb discapacitat intel·lectual a l'empresa ordinària. Es fomenta en el disseny d'itineraris d'inserció laboral individualitzats per cada un dels seus participants, per així, donar resposta a les seves necessitats particulars. Es dissenyen itineraris personalitzats formats per diferents accions com són: l'anàlisi i diagnòstic de l'ocupabilitat, sessions formatives al centre, seguiments de l'itinerari personal (tutories), treball familiar, coordinació, prospecció d'empreses, pràctiques a l'empresa ordinària i inserció i seguiment laboral. Per a cada usuari doncs, s'elabora un pla de treball individualitzat. Aquest pla s'utilitza com a eina de treball fonamental per als educadors i participants, ja que és on es recullen els objectius i indicadors individualitzats i alhora personalitza cada acció.

Aquest projecte està dissenyat per treballar per igual des de dues bandes: amb els joves (des d'un enfocament multidimensional, a partir d'itineraris personalitzats d'inserció) i amb el teixit empresarial de la zona, fent prospecció per tal de sensibilitzar i donar-los a conèixer el col·lectiu de joves amb discapacitat intel·lectual, així com la metodologia del treball amb suport (TaS), que des de fa anys ha permès la integració laboral de treballadors amb discapacitat garantint l'èxit de la inserció i el manteniment dels llocs de treball.

Té una durada de 2 anys i està pensat per atendre a 28 participants com a màxim.

3.4.2.4.2. *Seguiments laborals (metodologia de treball amb suport).*

Aquest programa va destinat a totes aquelles persones que estan treballant en l'empresa ordinària per mitjà de la Fundació, després d'haver cursat algun programa o projecte. Cada persona té assignat un educador de referència el qual realitza un seguiment periòdic amb l'objectiu de mantenir el funcionament del lloc de treball dels

joves satisfactòriament i millorar el treball que es realitza. D'aquesta manera l'usuari va adquirint autonomia personal portant-lo a realitzar cada vegada menys sessions de seguiment. L'equip de seguiment està format per un total de 3 educadors i el suport d'un integrador social.

3.4.2.4.3. Formació contínua d'adults.

Aquest programa pretén facilitar l'obtenció d'uns coneixements als usuaris, els quals els permetin gaudir, per benefici seu, d'una major autonomia i que s'apropin, cada vegada més, a un projecte de vida basat en la capacitat de ser i fer. A partir d'aquesta formació els joves obtenen coneixements per la seva vida laboral i la vida dins la comunitat on viuen. A més, adquireixen hàbits, estratègies i recursos dirigits a garantir una millor qualitat de vida i autoestima a l'hora de desenvolupar-se i moure's dins els diferents àmbits vitals.

3.4.2.4.4. Servei de Teràpia Ocupacional (STO).

El Centre Ocupacional és un recurs de serveis socials que té per objecte facilitar als usuaris la millora en la seva qualitat de vida i la integració laboral a llarg termini, mitjançant una atenció diürna de tipus rehabilitador integral. Els serveis de teràpia ocupacional estan dissenyats a fi que els usuaris puguin aconseguir la seva màxima integració social. S'ofereixen activitats d'ajustament personal i social, i activitats d'ocupació terapèutica. Consta de dos grups de 8 usuaris cadascun.

3.4.2.4.5. PQPI: auxiliar en activitats d'oficina i en serveis administratius generals.

Descripció del curs.

L'entitat, proposa un programa de qualificació professional, el qual s'ha iniciat al gener del 2012. El curs té una durada de 7 mesos, de gener a juliol. Consta de 200 hores de pràctiques en empresa i 869 hores teòriques al centre.

El perfil dels usuaris al qual va destinat aquest curs, és persones amb discapacitat intel·lectual entre 16 i 21 anys, procedents de Girona o de les comarques gironines, que disposin del certificat de discapacitat amb un grau igual o superior al 33%. Les persones interessades en aquesta formació han de passar per un procés de selecció, ja que hi ha un número límit de 10 places. Aquest procés consta d'un protocol d'observació per part dels educadors de la fundació, unes proves de valoració de coneixements generals (llengua, matemàtiques, coneixement del medi i de l'entorn, autonomia personal,...), una entrevista amb els pares i una amb l'usuari interessat. Després d'aquest procés, la fundació fa una devolució a les famílies a partir d'una tutoria per informar si el jove és apte o no al curs. Un dels requisits indispensables per a poder cursar aquesta formació, és no posseir el certificat d'ESO. Els candidats poden ser joves que estan vinculats a ASTRID 21, joves procedents del SOC (servei d'ocupació de Catalunya) i joves procedents d'altres centres.

El que es pretén és formar aquests joves en aspectes relacionats en el camp d'auxiliar administratiu; potenciar les capacitats, els coneixements, les activitats pròpies d'un auxiliar d'activitats d'oficina i els serveis administratius en general, i acompanyar a l'alumne en el camí de deixar la infantesa i convertir-se en persones adultes. Ajudant així als joves a assolir el màxim d'autonomia personal i funcional, que els permeti la seva disminució, acudint quan sigui necessari a suports puntuals. Dotar-los a més, dels coneixements culturals bàsics que els ajudaran a sentir-se més integrats en l'entorn laboral i social.

La formació la imparteixen diferents professionals de la fundació, segons la temàtica a desenvolupar. Però els joves tenen dos educadors com a referents dins el curs, amb els quals fan tutories individuals i grupals periòdicament. Aquest aspecte es considera fonamental dins el programa, per tal de poder treballar aspectes que preocupen al grup-classe o a l'alumne/a en concret i proporcionar un espai on es puguin expressar lliurement prioritzant els aspectes que per ells són importants.

Temari i formació.

El temari que s'hi imparteix, consta d'un conjunt d'adaptacions específiques i individualitzades, les quals parteixen de la base dels coneixements de cada jove i s'intenten ajustar a les necessitats d'aquests i a les de la societat que els envolta. A cada alumne se li elabora un projecte curricular on hi consten els objectius marcats a treballar al llarg del curs.

La formació teòrica esta dividida en dos mòduls formatius:

- Mòdul A: continguts i aspectes de formació professional específica.
 - Mòduls formatius associats:
 - Tècniques administratives bàsiques d'oficina.
 - Operacions bàsiques de comunicació.
 - Reproducció i arxiu.
 - Enregistrament de dades.
 - Tractament de dades, textos i documentació.
- Mòdul B: continguts i aspectes de formació general.
 - Desenvolupament personal:
 - Identitat personal i autoconeixement.
 - **Autonomia personal i habilitats socials.** ⁵
 - Educació per la salut personal i per el respecte mediambiental.
 - Desenvolupament en el lloc de treball:
 - Actituds i hàbits laborals.
 - Planificació i organització.
 - Avaluació de les tasques realitzades.
 - Projecte formatiu i de treball:
 - Perfils i indicadors d'ocupabilitat.
 - Tècniques de recerca de feina.
 - Definició del projecte individual.
 - Entorn social i cultura:

⁵ Eix vertebral del PROJECTE EDUCATIU: Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat.

-
- Territori, societat i recursos comunitaris.
 - Ciutadania en una societat democràtica i intercultural.
 - Entorn socioeconòmic.
 - Valor del treball i activitat econòmica.
 - El món de l'empresa.
 - Teixit empresarial i ocupació en el territori.
 - L'entorn laboral i professional:
 - Relacions laborals.
 - Els contractes de treball.
 - El salari les seves derivacions socials.
 - Tècniques comunicatives bàsiques per al món laboral i per a la vida quotidiana:
 - **Comunicació oral.**
 - Comunicació escrita.
 - Estratègies i eines matemàtiques bàsiques en el món laboral i per a la vida quotidiana:
 - Numeració i càlcul.
 - Relacions i canvi.
 - Espai i forma.
 - Mesures.
 - Tecnologies de la informació i la comunicació:
 - Programari de suport i utilitats d'internet.
 - Mòdul opcional: Els drets humans.
 - Els drets de les persones amb discapacitat intel·lectual.
 - Estratègies per fer valer els seus drets.
 - Els deures de les persones amb discapacitat.
 - Necessitat de complir els deures personals.

Els dos mòduls es van combinant al llarg del curs utilitzant aspectes d'ambdós en cada sessió. Treballant així els continguts de manera global i interrelacionant-los.

La formació laboral o pràctiques en empreses ordinàries es combina amb la formació teòrica, aconseguint així que sigui un procés formatiu més global, realitzant 2 o 3 dies setmanals de pràctiques.

L'últim trimestre es desenvolupa "El projecte integrat". Aquest és un recurs que es presenta com un eix transversal del curs, ja que permet a l'alumne poder plasmar tots els aprenentatges assolits. Aquest projecte permet l'aprenentatge i desenvolupament de capacitats generals com l'anàlisi, la investigació, el tractament de la informació, l'expressió, l'argumentació, el treball en equip, la síntesi de coneixement,... a més de ser un mecanisme d'avaluació contínua dels alumnes. La temàtica del projecte es lliure. Aquest any la temàtica l'han decidit les educadores del curs. Es tractava d'elaborar 200 samarretes amb un disseny i les lletres d'ASTRID-21. Els usuaris havien de demanar pressupost a diferents empreses, com aconseguir els diners,... tots els passos per arribar a fer les samarretes. Un cop acabat aquest procés l'havien d'exposar a la resta del grup classe. El projecte integrat es concep des del Departament d'Ensenyament com el treball de cloenda del curs de formació, el qual té una durada de 54 hores.

L'avaluació dels alumnes és contínua, formativa i global, tenint sempre en compte els objectius a nivell individual per l'equip educatiu. Les avaluacions són trimestrals per veure l'evolució de l'alumne al llarg del curs. Per a poder fer l'avaluació, es tenen en compte 3 aspectes fonamentals que són:

- Els coneixements adquirits mitjançant exercicis teòrics i pràctics que fan referència als continguts dels temes tractats, partint sempre dels coneixements previs i inicials de cada alumne.
- L'actitud de cadascú vers el seu grau de participació i comportament actitudinal dins les classes.
- El control d'assistència de cada alumne.

3.4.2.5. Nous projectes

3.4.2.5.1. *Pis amic.*

Es tracta d'un projecte adreçat a aquelles persones de la Fundació que tenen el desig d'emancipar-se. El Pis Amic es basa en la realització d'estades periòdiques en un "pis d'aprenentatge", compartint amb dos estudiants de la Universitat de Girona. Els participants reben tot el suport necessari per part dels professionals de l'entitat a través de tutories setmanals i sempre que sigui necessari.

3.4.2.5.2. *Autogestors*

Aquest programa el formen un grup de 8 persones amb Síndrome de Down que es reuneixen quinzenalment per parlar de temes d'interès pels nois, relacionats amb l'actualitat, la Fundació i la societat que els envolta. Dels debats que s'inicien surten iniciatives de realitzar accions i suposa un aprenentatge per la autodefensa i l'autodeterminació dels participants.

3.4.3. Corrents i models pedagògics utilitzats a la fundació.

La societat evoluciona i amb ella el coneixement humà. Les corrents pedagògiques sorgeixen de l'interès humà per conèixer la construcció del coneixement (com aprenem? com construïm coneixement? quines les estratègies d'ensenyament per construir aprenentatge?...), a partir de l'ensenyament - aprenentatge. Així doncs, podríem dir que les corrents pedagògiques neixen de les diferents maneres d'entendre l'educació i amb aquestes la formació de les diferents teories de l'educació. Quan eduquem ens posicionem a partir d'una o més corrents pedagògiques, segons el context educatiu (tipologia d'usuaris, context social,...) i la visió personal de l'acció educativa.

La fundació basa les seves estratègies d'ensenyament – aprenentatge (tenint en compte la tipologia d'usuaris, entorn, recursos disponibles,...) en les diferents corrents pedagògiques.

3.4.3.1. Gestalt

La psicologia de la Gestalt és una corrent que es basa en l'existència d'unes lleis que regulen com la percepció humana configura les dades sensorials que capta. Així doncs, la ment configura, a través de certes lleis, els elements que arriben a ella a través dels canals sensorials (percepció) o de la memòria (pensament, intel·ligència i resolució de problemes). Persegueixen la idea que la percepció és un fet individual i subjectiu i per tant diferent en totes les persones. Construïm la realitat a partir de la interpretació i construcció dels estímuls que captem. Els elements es perceben agrupats, formant un TOT.

Wertheimer, Kofca, Köhler, Wheeler i Lewin són els principals autors que es basen en un enfocament gestalista de l'aprenentatge. Gimeno Sacristan, J (1992) presenta la visió de l'aprenentatge amb un enfocament gestalista, la qual considera que la conducta humana es l'organització d'un TOT. La base de l'aprenentatge i la conducta és basa en la interrelació que fa la persona entre l'objecte, tot allò que l'envolta i les seves estructures internes, per formar un TOT, el qual determinarà el seu comportament. Entenen que les persones no reaccionen de manera cega i automàtica als estímuls percebuts, sinó que les respostes són construccions individuals i subjectives. A partir de la comprensió que es faci de la situació i de la significació dels estímuls del camp vital de cada moment, la persona respondrà d'una manera o d'una altra.

Consideren l'aprenentatge el procés de dotar de sentit (significació i construcció) els estímuls percebuts i les situacions i contextos en que es troba. Per a poder dotar de significat, la persona ha de tenir una motivació intrínseca per fer-ho. Per a que això sigui possible, la persona ha de percebre la situació com a un repte el qual li proporciona un interès personal la resolució d'aquest. L'aprenentatge des d'aquesta perspectiva es concep com un instrument de desenvolupament i perfeccionament de

les capacitats intel·lectuals, les quals porten a l'individu cap a la supervivència individual i social.

L'organització didàctica ha de tenir present tota aquesta dimensió global i subjectiva dels fenòmens de l'aprenentatge. La tasca educativa, no es basa en la quantitat d'estímul sinó en la qualitat de la presentació d'aquests. La tasca dels educadors es troba en proporcionar una orientació qualitativa del desenvolupament encaminada al perfeccionament dels instruments adaptatius que té la persona.

3.4.3.2. Pedagogia sistèmica

La pedagogia sistèmica és un enfocament pedagògic que es basa la concepció de que tots els elements ja siguin naturals o socials estan interrelacionats entre si influenciant els uns sobre els altres, formant sistemes. És un model que sorgeix del nou paradigma ecològic-contextual de l'educació. Aquest paradigma entén la persona com un constructe social, el qual es desenvolupa per mitjà de l'establiment de vincles en diferents contextos. D'aquí sorgeix la perspectiva sistèmica que planteja la construcció del pensament a partir de les connexions i relacions en els diferents contextos i situacions. Aquesta perspectiva considera i per tant observa els diferents elements del sistema educatiu com un TOT i no com a part aïllades. Però també permet fer una visió de cada element el qual constitueix un sistema (família, CAP, comunitat de veïns, associacions del barri, amics, germans,...) amb les seves característiques i relacions amb la resta de sistemes. És un enfocament que té en compte les parts per una banda i el TOT que formen aquestes. Des d'aquesta perspectiva sistèmica, s'entén l'educació des d'una vessant multidireccional i per tant de responsabilitat compartida. Així doncs perquè hi hagi un procés adequat de desenvolupament cal que hi hagi una interrelació entre tots els sistemes que envolten la persona. S'entén que hi ha d'haver una intervenció educativa per part de tota la comunitat. Les persones a partir de les nostres relacions modifiquem les nostres estructures de pensament i la dels altres. L'aprenentatge es basa en una interrelació entre els sistemes que formen un context social. Tots som part activa del procés d'ensenyament i aprenentatge personal i col·lectiu. El treball en xarxa és fonamental en aquest enfocament de l'educació. No hi

pot haver un procés adequat d'aprenentatge i desenvolupament si no hi ha relació entre els sistemes que configuren una realitat social.

3.4.3.3. Model pedagògic cognitiu-conductual.

El model pedagògic cognitiu - conductual és fonamenta en els paradigmes de les teories del condicionament i en les teories cognitives.

Skinner planteja un enfocament de l'aprenentatge i modificació de la conducta anomenat condicionament operant. Aquest autor fa una relació entre les conductes i les relacions funcionals d'aquesta amb els estímuls del seu entorn. Aquest model considera la conducta com una activitat mesurable i quantificable, centrada en l'atenció, més específicament sobre la conducta que manifestava la persona que no pas en els processos i mecanismes interns, ja que considerava que eren susceptibles de ser estudiats experimentalment. Es considera que la conducta modifica els processos cognitius i no al contrari (els processos cognitius són els modificadors i creadors de la conducta). Per tant considera que les conductes humanes estan controlades i són el producte de les influències exteriors, del medi i l'entorn. Així doncs, l'aprenentatge es considera i es tracta com un procediment reforçador d'una conducta donada a partir d'un estímul extern. El reforçador pot ser positiu o negatiu, segons si es vol que la probabilitat de la producció de la conducta augmenti o disminueixi.

La crítica més freqüent que rep aquest model és la ignorància o poca importància que dona als aspectes subjectius de la persona i a la seva identitat.

Actualment aquest model conductual ha evolucionat fins a donar pas al model cognitiu-conductual, el qual considera la cognició part implícita de la conducta. Aquest enfocament fa una relació entre la interacció que hi ha entre l'entorn, la conducta i els esquemes interns. Aquest model considera que les persones naixem amb una estructura genètica heretada la qual conforma el nostre comportament en les primeres interaccions amb l'entorn. A partir d'aquests interaccions aprenem pautes de comportament. Es considera la conducta com un acte que es pot modificar i aprendre a partir de reforços externs vinculats a les interaccions amb el medi. Aquest fet serà

possible, sempre hi ha quan aquests estímuls o reforços externs s'adeqüin a les estructures internes de pensament (creences, imatges, pensaments,...) les quals tenen constitució genètica però han estat modificades i formades a partir de les experiències de la vida les quals són particulars i intransferibles. S'entén que les persones tenim diferents conductes davant una mateixa situació, perquè el que ens determina és el nostre codi genètic i les experiències viscudes.

4. PROJECTE EDUCATIU: Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat.

4.1. Introducció i justificació del projecte.

Dins del pla educatiu de la titulació de psicopedagogia hi ha reservats uns crèdits per a la realització d'un període de pràctiques en un centre. Vinculat a aquest període hi ha la realització d'un projecte educatiu. Les línies que llegireu a continuació és el recull de l'elaboració, planificació, execució i avaluació d'aquest projecte.

Al cap d'uns dies de començar les meves pràctiques al centre, se'm planteja l'opció de poder realitzar un projecte educatiu amb el grup de PQPI d'ASTRID-21, el qual em servís com a projecte per a les pràctiques i com a material educatiu per a la fundació. Vaig pensar que podia ser una bona oportunitat per poder dur a terme quelcom que sempre he volgut fer: poder elaborar material educatiu, el qual s'adapti a les necessitats i característiques del grup. Així doncs, ràpidament vaig engrescar-me amb la idea. Les educadores del curs, em van proposar de fer material per a treballar *les habilitats socials*, les quals, estan contemplades com a continguts específics que cal treballar en el curs de PQPI. A partir d'aquí vaig estar indagant sobre el concepte de les habilitats socials i tots els camps possibles a treballar. Vaig plantejar 3 línies de treball les quals van ser:

- Les emocions.
- La comunicació i el llenguatge.
- Estratègies per millorar i facilitar el dia a dia.

Les educadores del grup em van comentar que la temàtica de la comunicació i el llenguatge era la temàtica que menys havien treballat i que estaria bé poder treballar-ho més profundament.

El projecte educatiu *“Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat”* sorgeix doncs, d'un interès i importància personals envers la comunicació i el llenguatge i d'una necessitat de profunditzar sobre aquest tema per part de les educadores del curs.

El punt de partida per a l'elaboració del projecte parteix de la planificació del curs segons els continguts de caràcter obligatori que marca el departament d'ensenyament. El curs de formació de PQPI, com heu pogut llegir anteriorment en l'apartat de temari i formació, està dividit en 2 mòduls de contingut. El Mòdul B, fa referència als continguts i aspectes de formació general. Dins d'aquest trobem els 2 punts vertebradors del projecte que plantejo a continuació:

- Desenvolupament personal:
 - [Autonomia personal i habilitats socials.](#)

Dins aquest punt hi ha un apartat referent al treball i desenvolupament de les relacions i el desenvolupament d'aquestes.

- Tècniques comunicatives bàsiques per al món laboral i per a la vida quotidiana:
 - [Comunicació oral.](#)

A continuació trobareu un seguit de punts els quals fan referència a l'elaboració, planificació i execució del projecte. A l'inici hi ha un marc teòric, el qual pretén donar a conèixer la base teòrica, que m'ha servit com a font de coneixement i guia per a l'enfocament del projecte. Tot seguit podreu observar l'esquema i redactat dels objectius del projecte. Dels objectius en deriva la metodologia de treball, la planificació i estratègies d'aprenentatge les quals es presenten en els punts següents.

Posteriorment trobareu l'explicació de l'elaboració i utilització del material didàctic per a la realització de les activitats. Els últims apartats que trobareu, fan referència a l'anàlisi de resultats i a l'avaluació del projecte, els quals us serviran per poder conèixer si els resultats obtinguts han estat els esperats o no, què pot millorar,... Finalment, l'últim punt us aportarà una reflexió global i personal del projecte.

4.2. Habilitats comunicatives i discapacitat intel·lectual. Marc teòric.

El marc teòric que trobareu a continuació fa referència als conceptes vertebradors d'aquest projecte. El primer que trobareu és una breu explicació i definició de que s'entén per habilitats socials, les quals són la base d'aquest projecte. A continuació podreu llegir una breu descripció dels termes comunicació i llenguatge (conceptes específics treballats amb els alumnes) i finalment trobareu una explicació de les habilitats lingüístiques.

4.2.1. Les habilitats socials

El terme habilitats socials, sempre ha estat un concepte difícil de definir, ja que, tot allò social, sempre serà subjecte de canvi i transformació segons el context social al qual estigui subjecte. Així doncs si busquem la definició d'habilitat, trobem que una habilitat, és la capacitat (ser capaç de) que té cadascú per aplicar, modificar i transformar la realitat a partir d'uns coneixements. Ara però, falta definir el terme social. Si busquem el significat del terme "social" trobem que és tot allò que pertany i/o es relatiu a la societat. Així doncs, podem definir el terme habilitats socials, com el conjunt de conductes beneficioses pel subjecte per a la seva vida en societat, les quals varien segons el context en que es desenvolupen. Una conducta considerada adequada en una situació, pot ser que sigui inadequada en una altra situació. Caballo, Vicente E. (1991) exposa que no hi ha comportaments "correctes" universals, sinó diferents enfocaments de conducta segons la persona i la situació. Així doncs, podem

dir que una conducta és socialment hàbil quan a partir de la seva aplicació s'aconsegueixen unes conseqüències positives per l'individu.

Linehan citat per Caballo, Vicente E. (1991:4) classifica aquestes conseqüències segons la seva eficàcia:

- Eficàcia per aconseguir els objectius marcats.
- Eficàcia per mantenir i/o millorar les relacions amb les altres persones.
- Eficàcia per mantenir una bona autoestima.

Els components de les Habilitats Socials són:

- Principalment **s'adquireixen** a través de l'**aprenentatge**, a partir de l'observació de les conductes socials, posterior imitació i assaig d'aquestes. També es poden aprendre amb la recerca d'informació.
- Estan formades per comportaments verbals i no verbals, específics i discrets.
- Es tracta d'un conjunt d'iniciatives i respostes efectives i apropiades al context i situació on es desenvolupen.
- Suposen un augment de la interacció i reforçament social.
- Són recíproques per naturalesa i suposen una correspondència efectiva i apropiada.
- La seva pràctica està influenciada per les característiques del medi i l'entorn. Els factors personals com l'edat, sexe, estatus social afecten la conducta social dels subjectes.
- Tant el dèficit com l'excés de la conducta social en els subjectes poden ser causa d'intervenció per a la millora d'aquesta.

Quan es parla d'habilitats socials, moltes vegades pensem en la conducta assertiva. L'assertivitat, és un tipus d'habilitat social, la qual permet a l'individu dur a terme un comportament que s'adequa i adapta al context. Aquesta habilitat permet a l'individu poder expressar el que pensa, sent, creu i necessita en cada situació sense ofendre ni molestar als demés. La conducta assertiva, permet a les persones poder interactuar des del diàleg, la confiança i el respecte, aconseguint així un cercle social el qual proporciona al subjecte un benestar i satisfacció personal.

4.2.2. La comunicació.

En el moment que les persones decidim viure en societat és perquè hi ha una necessitat d'interacció i relació. La comunicació, es l'eina que ens permet aquesta construcció de vincle social. Si anem a buscar el significat etimològic de la paraula comunicació, trobem que *comunicar* ve del grec *communis*, que vol dir *compartir, posar en comú*. Així doncs, perquè hi hagi comunicació hi ha d'haver un conjunt d'elements perquè sigui possible aquest intercanvi d'informació. Els elements necessaris perquè hi hagi comunicació són:

1. **L'emissor:** subjecte o objecte que transmet el missatge.
2. **Receptor:** subjecte que rep el missatge.
3. **Missatge:** és el contingut del que es vol transmetre, és la informació.
4. **Codi:** llenguatge que s'utilitza (paraules, gestos, símbols,...)
5. **Canal:** és el medi i/o el mitjà per on s'emet el missatge.
6. **Context:** situació en la que es produeix la comunicació.

Paul Watzlawick, va ser un dels principals autors de la Teoria de la comunicació humana i del constructivisme radical. En la seva teoria parla de 5 axiomes de la comunicació. Parla de que en l'acte de la comunicació hi ha presents 5 fets els quals mai hi són absents. Aquests són:

1. **És impossible no comunicar-se:** tot comportament humà es una forma d'expressió i per tant de comunicació.
2. **Tota comunicació té contingut i un nivell de relació:** a més del contingut que ve determinat per les paraules del missatge, en la comunicació sempre hi ha una informació del missatge, que ve determinada per l'emissor, el qual dona un sentit o un altre a les seves produccions segons el que pretén que captin els receptors. La relació que hi ha entre emissor i receptor, influeix en la producció i recepció del missatge.
3. **La relació depèn de la manera en què s'estableixen les seqüències de comunicació que cada actor de la comunicació estableix:** la comunicació és un acte cíclic i en constant transformació i modificació, en el qual cada part contribueix a la continuïtat de l'acte.
4. **Els subjectes de la comunicació utilitzen la comunicació sistemàtica com l'analògica:** la importància del missatge no recau solament amb el contingut de les paraules, sinó en com aquestes es transmeten (importància del llenguatge no verbal).
5. **Tota relació comunicacional és simètrica o complementària. La impossibilitat està en dependència de les relacions socials:** la relació comunicacional és simètrica quan les persones que hi intervenen es troben en iguals condicions. Amb això vull dir, que no hi ha ningú en un estrat superior. En canvi, la relació comunicacional complementària és quan les persones que hi intervenen, no es troben en iguals condicions, sempre hi ha algú que es troba en un estrat superior, per tant, que hi ha algú que representa l'autoritat envers la resta.

4.2.3. El llenguatge.

Podem definir el llenguatge com la facultat de poder comunicar els pensaments, sentiments,... El llenguatge acumula una sèrie de característiques que no s'han trobat juntes en cap altra espècie, per això, quan es parla de llenguatge, estem parlant d'una capacitat pròpiament humana.

El llenguatge es construeix a partir d'un codi o sistema de signes, als quals s'hi associa un significat. El significat que se li associa, ha estat i és socialment consensuat.

Existeixen 2 tipus de llenguatge, els quals es diferencien a partir del codi que s'utilitza perquè hi hagi comunicació. Així doncs podem trobar:

- Llenguatge verbal: és aquell que utilitza la paraula, ja sigui oral o escrita, com a codi de comunicació. Cada codi verbal, forma una llengua. El llenguatge verbal ens permet organitzar i conceptualitzar el pensament. Assimilem un concepte en la mesura que adquirim una paraula per definir-lo. Així doncs, el llenguatge verbal s'aprèn a partir d'una interacció social, podem dir que és un aprenentatge social.
- Llenguatge no verbal: fa referència a tots aquells codis o sistemes de signes que no utilitzen la paraula per comunicar. Aquest tipus de llenguatge utilitza els colors, els gestos, la mirada, ... El significat social en un acte comunicatiu està estretament lligat d'aquest tipus de llenguatge. El llenguatge no verbal porta associat el 65% o més, del significat social de la situació, és per aquest motiu, que la situació i el context influeixen directament a aquest tipus de llenguatge.

El llenguatge no verbal pot ser:

- Innat: no s'aprèn, sinó que es troba implícit en el codi genètic humà. Exemple: plorar, somriure...
- Imitatiu: aquelles conductes, expressions, gestos,... que captem del nostre entorn i les reproduïm exactament igual. Els referents acostumen a ser la família i amics propers.
- Après: aquelles conductes, expressions,... construïdes socialment i que per tant, s'aprenen com a eina i base de cada cultura o societat. Cada cultura, té el seu propi codi de comunicació no verbal. Per exemple: saludar donant 2 petons es una conducta social d'algunes cultures, en canvi en altres cultures per saludar donen 3 petons en comptes de 2.

4.2.4. Habilitats lingüístiques.

La comunicació és la base de la socialització. Per a que hi hagi interacció entre persones necessitem el llenguatge, ja que és la manifestació del pensament. Així doncs necessitem un domini de les habilitats lingüístiques per a que l'estructuració del llenguatge i l'ordenació del pensament estiguin en perfecta harmonia i l'un al servei de l'altre. Que els alumnes adquireixin un domini instrumental del llenguatge oral i escrit, els hi permet una via d'accés al coneixement a més de desenvolupar la seva competència sociolingüístico-comunicativa, que li permetrà comunicar-se amb eficàcia en totes les situacions possibles i per tant un creixement i enfortiment de les xarxes i vincles socials.

Les habilitats lingüístiques són 4: llegir, escriure, escoltar i parlar. Aquestes es classifiquen segons dos factors. El primer factor és el paper que representa l'individu en el processament de la informació, el qual pot ser receptiu o productiu. Així doncs ens trobem que existeix una relació intrínseca entre escoltar i llegir (processament receptiu) com a processos de comprensió i una relació intrínseca entre parlar i escriure (processament productiu) com a processos d'expressió. El segon factor és la relació que existeix entre elles segons la tipologia del canal de comunicació, oral o escrit. Així trobem que les habilitats es relacionen segons els elements textuais i contextuais que

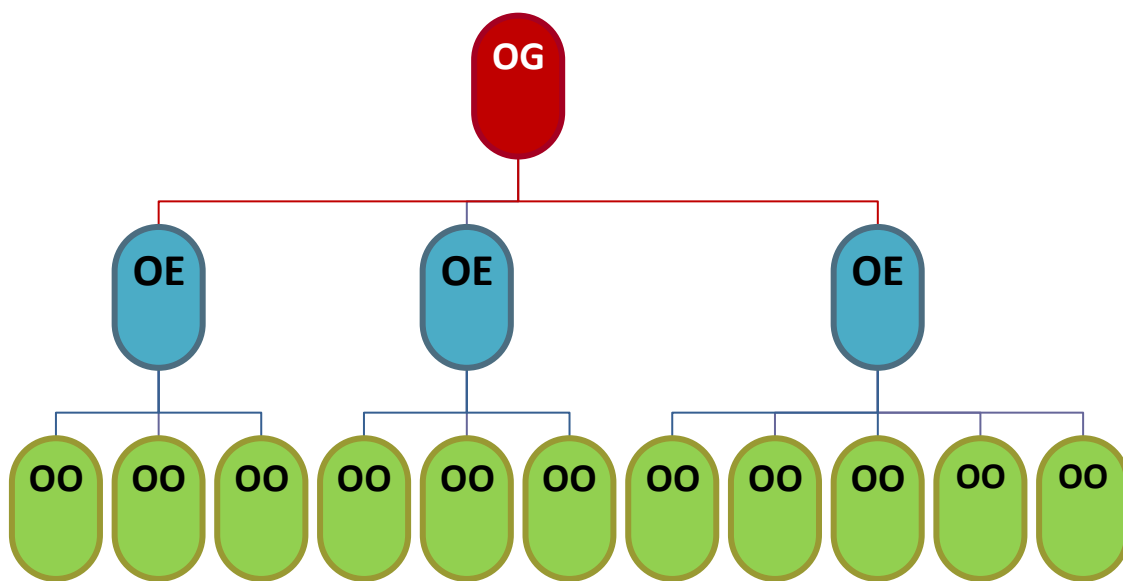
comparteixen. En el canal oral trobem la relació entre les habilitats escoltar i parlar i, en el canal escrit trobem la relació entre les habilitats llegir i escriure.

“No hi ha pensament sense signes; i diem: no hi ha signes sense comunicació. En estricta lògica podem dir: no hi ha pensament sense comunicació”. Serrano (1984:41), “...és a dir, que la semiòtica està vinculada a la comunicació i a la significació i encara, goso dir, de manera que les inclou a totes dues, a l’acció humana”, Sebastià Serrano (1984:9).

4.3. Objectius del projecte.

La formació teòrica envers les habilitats socials, la comunicació, el llenguatge i les habilitats lingüístiques, m’ha permès adquirir un conjunt de coneixements els quals em proporcionen uns fonaments teòrics. A partir d’aquests fonaments teòrics, puc començar a pensar i dissenyar els objectius els quals perseguiré des de l’ inici fins al final d’aquest projecte.

ESQUEMA DELS OBJECTIUS:



OBJECTIU GENERAL DEL PROJECTE.

Millorar les habilitats comunicatives i del llenguatge dels usuaris del curs de formació de PQPI d'Auxiliar Administratiu.

OBJECTIUS ESPECÍFICS.

- 1- Conèixer i comprendre el concepte de la comunicació.
- 2- Identificar i conèixer les característiques de les diferents tipologies de llenguatge.
- 3- Identificar i analitzar diferents situacions d'opressió verbals i no verbals.

OBJECTIUS OPERATIUS

- 1.1 Conèixer i diferenciar els elements bàsics i necessaris per a l'acte de la comunicació.
- 1.2 Conèixer els 3 estils de comunicació existents.
- 1.3 Reconèixer i diferenciar els estils de comunicació.
- 2.1 Conèixer i diferenciar les tipologies del llenguatge.
- 2.2 Identificar diferents gestos i postures corporals amb el seu significat.
- 2.3 Conèixer el paper i la importància del llenguatge no verbal en la comunicació.
- 3.1 Conèixer el concepte de la empatia.
- 3.2 Representar diferents situacions d'opressió que poden produir-se a la vida quotidiana.
- 3.3 Identificar la persona o persones opressores.
- 3.4 Analitzar les situacions d'opressió.
- 3.5 Proposar el canvi i millora de la situació d'opressió a partir de la reinterpretació de la/les conducta/es opressora/es.

4.4. Metodologia didàctica per a la millora de les habilitats comunicatives amb persones que presenten una discapacitat intel·lectual.

Quan els objectius ja estan dissenyats, cal pensar en la metodologia de treball ja que és un dels molts granets d'arena que calen per realitzar una formació integral. L'estil o metodologia a utilitzar influenciarà de forma considerable a l'hora de programar les sessions. La metodologia que plantejo és basa en el constructivisme que ens porta a un treball de la intel·ligència emocional, entre altres, per arribar a aconseguir una formació integral.

CONSTRUCTIVISME → INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL → FORMACIÓ INTEGRAL

Constructivisme: corrent pedagògica que persegueix i creu en la idea que l'aprenentatge és quelcom individual i diferent per a cada individu. Així doncs, el coneixement de les coses, és l'estructura mental que genera cada persona, a partir de la interacció amb el seu entorn i amb el mitjà. Es basa en la idea que la tasca de l'educador és crear les diferents situacions adequades a cadascú, per a la construcció de coneixement (facilita, proposa, provoca situacions d'aprenentatge) i deixa de veure's com el transmissor de coneixement. Entén que la persona com a l'organisme actiu del seu aprenentatge.

Intel·ligència emocional: la planteja Daniel Goleman com l'habilitat que té cada persona per gestionar les emocions, saber i poder transmetre-les de forma adequada i percebre les dels altres.

Formació integral: és aquella formació que permet que les persones puguin desenvolupar-se plenament, amb això vull dir, que aquesta formació té en compte totes les dimensions de l'ésser humà: la corporal, l' emocional, la intel·lectual, la religiosa, la social, l' afectiva, l' espiritual, etc.

Després de fer una breu introducció dels conceptes que determinen i guien la metodologia que he escollit, faré una breu descripció de les diferents característiques de la metodologia que plantejo.

La metodologia que plantejo té en compte les característiques següents:

- Flexible: Ha d'ajustar les propostes al ritme d'aprenentatge de cada alumne. És important tenir en compte els coneixements previs per poder moure's dins la zona de desenvolupament proper dels alumnes.
- Participativa: S'ha d'afavorir el treball en equip i fomentar reptes que suposin una superació personal.
- Contextualitzada: Els aprenentatges han de ser funcionals pels alumnes, així es promou més transferències positives.
- Inductiva: Ha d'afavorir l'autoaprenentatge per resoldre diferents situacions d'aprenentatge.
- Integradora: Ha de tenir un plantejament qualitatiu, aglutinant les tècniques, habilitats i destreses pròpies del treball de les habilitats socials i la comunicació.
- Lúdica: S'han de plantejar diferents tipologies d'activitats (joc, fitxes, escenificacions,...).
- Creativa: Ha de procurar estimular la creativitat dels alumnes.

En definitiva, una metodologia que busca i persegueix un aprenentatge significatiu pels alumnes, ells són els protagonistes del procés d'ensenyament- aprenentatge i han d'anar construint la seva realitat a través dels nous coneixements (APRENDRE A APRENDRE) els quals s'incorporen i modifiquen les estructures prèvies de coneixement.

La intencionalitat de la sessió marca l'utilització d'un estil d'ensenyament-aprenentatge o un altre en les activitats:

- **L'assignació de tasques**: El docent proposa un seguit de tasques i l'execució dels alumnes és més lliure que en l'anterior. (Exemple activitat 7 sessió 1)

- **El descobriment guiat:** El professor planteja una sèrie de problemes i l'alumne ha de trobar la solució. (Exemple activitat 2 sessió 3)
- **La resolució de problemes:** S'espera que l'alumne trobi per si sol les solucions o respostes davant una situació o una altra. (Exemple activitat de l'escenificació a partir del "teatro foro").

En els 2 primers estils – de reproducció- l'educador és l'encarregat de presentar tasques definides; en canvi, en l'últim estil - de producció – l'educador és el guia tot proposant tasques semidefinides o no definides.

Amb aquests quatre aspectes he intentat englobar les característiques metodològiques més importants que he tingut en compte a l'hora de desenvolupar les diferents sessions.

4.5. Planificació didàctica i les estratègies d'aprenentatge.

4.5.1. Organització, espai i recursos materials.

Un cop escollida la metodologia cal pensar en tots aquells aspectes necessaris per a poder realitzar el procés d'ensenyament – aprenentatge adequat, ja que els aspectes metodològics pel desenvolupament de les sessions s'hi veuen influenciats. L'aula és escenari fonamental de les vivències del professor/a i alumne/a, per això una bona organització espacial, ens facilita un bon resultat en el procés d'ensenyament - aprenentatge, a més el mobiliari i equipament del que disposem, compleixen una veritable funció pedagògic -didàctica.

En l'aspecte organitzatiu de les sessions, material i espai trobem els diferents aspectes:

- *L'estructura de les sessions:* les sessions estan diferenciades en 3 parts. A l'inici de la sessió, es realitza una activitat escrita on els alumnes plasmen els seus coneixements inicials sobre els conceptes que es treballaran al llarg de la sessió. Aquesta primera part proporciona als alumnes i docent una idea general

dels coneixements previs individuals i del grup. La segona part, és aquella on s'hi troba la part principal de la sessió en la que es treballen els objectius planificats. La tercera i última part, consta d'una activitat escrita on els alumnes podran plasmar tots aquells aprenentatges assolits durant la sessió. La primera i la tercera part, a més també em serveixen com a material d'avaluació.

- *La distribució espacial:* les activitats es desenvolupa a l'aula de PQPI. A més, sempre que el desenvolupament de l'activitat ho requereixi, els alumnes podran distribuir-se en diferents aules per grups, per a poder preparar i realitzar les diferents activitats d'escenificació.
- *Agrupament del grup:* es realitzen diferents agrupaments, ja sigui individualment, petit o gran grup, sempre en funció de l'objectiu que es persegueix en l'activitat.
- *La situació o distribució del grup a l'aula:* la distribució de les taules ve força marcat pel mobiliari de l'aula, ja que només disposem de dues taules rectangulars, les quals tenen cabuda per a 6 persones. La ubicació i distribució de les taules es veurà influenciat pel tipus d'ensenyament - aprenentatge que es practica, buscant sempre afavorir les relacions entre els alumnes i la cooperació..
- *El control i estructura de l'activitat:* cada activitat esta planificada per poder-la realitzar en un temps determinat. Però el temps és flexible, amb això vull dir, que el temps que es planifica per a la realització de l'activitat és totalment orientatiu, ja que el temps sempre vindrà marcat pel ritme de treball del grup.
- *Espai i instal·lacions de les quals disposem:*
 - Aula d'uns 5x10 metres (aula destinada al curs de PQPI)
 - Aula d'informàtica.
 - Aula on s'hi imparteix un altre projecte de la fundació en un altre horari.

- *Recursos materials d'aula:*
 - Pissarra de paret.
 - Ordenador d'aula.
 - Folis DIN-A4, DIN-A3.
 - Jocs de taula.

- *Recursos materials de la fundació:*
 - Impressora.
 - Fotocopiadora.
 - Ordenadors pels alumnes.
 - Plastificadora.
 - Enquadernadora.
 - Cartolines.

4.5.2. Temporalització de la unitat didàctica.

*L'aspecte organitzatiu és un aspecte molt important per a la correcta execució de les sessions, però l'aspecte **temps**, és important per a tenir una correcta organització de la sessió, ja que és el que ens permet aprofundir més o menys en els aspectes a treballar. Per aquest motiu cal tenir present els diferents temps que existeixen: el temps programat, el temps útil, el temps disponible i el temps de participació.*

La temporalització de la unitat està determinada per l'horari del curs ⁶, es destina una sessió d'una hora i mitja a la setmana per treballar les habilitats socials. El dia que les educadores de la Fundació em van plantejar l'elaboració de material didàctic per a treballar les habilitats socials, em van assignar una hora i mitja els dimarts al matí per poder portar a la pràctica el material. El temps ha estat determinat per la meua curta i intensa estada de pràctiques al centre i per aquest motiu, només he pogut realitzar 3 sessions.

⁶ Vegeu calendari del curs PQPI cedit per la Fundació ASTRID-21 annex punt 2.

4.5.3. Característiques del grup.

L'organització, l'espai, els recursos materials i la temporalització de la unitat didàctica són aspectes bàsics i necessaris a l'hora de planificar un projecte educatiu. Però, per a que aquest projecte contempli les bases del constructivisme sobre l'aprenentatge, cal a més, tenir presents les característiques individuals de cadascú, tant a nivell individual com de grup. Cadascú té unes bases de coneixement, les quals venen determinades per les experiències acumulades al llarg de la vida. És per aquest motiu que les característiques individuals i del grup, influeixen en la planificació, elaboració i execució del projecte.

El grup està format per 10 joves procedents d'altres serveis de la fundació i per joves procedents del SOC. Els nois que el formen van ser els únics 10 candidats que es van presentar a la fase de selecció i que presentaven tots els requisits indispensables per poder realitzar la formació.

El grup està format per 4 nois i 6 noies. La majoria són procedents d'algun projecte de la fundació ASTRID 21. El nivell intel·lectual del grup és mig/alt. Tenen assolit un nivell mínim de lecto-escriptura per a poder ser autònoms. El seu raonament lògic i matemàtic, els permet realitzar operacions senzilles i solucionar aspectes quotidians.

Tots els membres del grup, han estat fent un període de pràctiques en l'empresa ordinària, és per aquest motiu que les sessions que he realitzat, només n'hi assistien 7, ja que les altres 3 noies que faltaven estaven fent pràctiques aquell dia. La tercera i última sessió però, hi havia tot el grup, menys un dels nois que estava malalt.

- Característiques del grup- classe, observades durant el procés de practiques:⁷

NOMBRE ALUMNES	CARACTERÍSTIQUES
10	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió oral força bona dels conceptes teòrics treballats. - Dificultats d'expressió escrita. - Dificultat de comprensió escrita dels diferents conceptes teòrics. - Manca d'atenció i facilitat per desconnectar en les explicacions teòriques. - Participació activa de 5-6 alumnes del grup en les activitats orals. - Manca de participació en les activitats orals i en grup per part de 4-5 alumnes. - Bona capacitat i esforç de treball. - Bona capacitat de relació entre un mot i el seu significat.

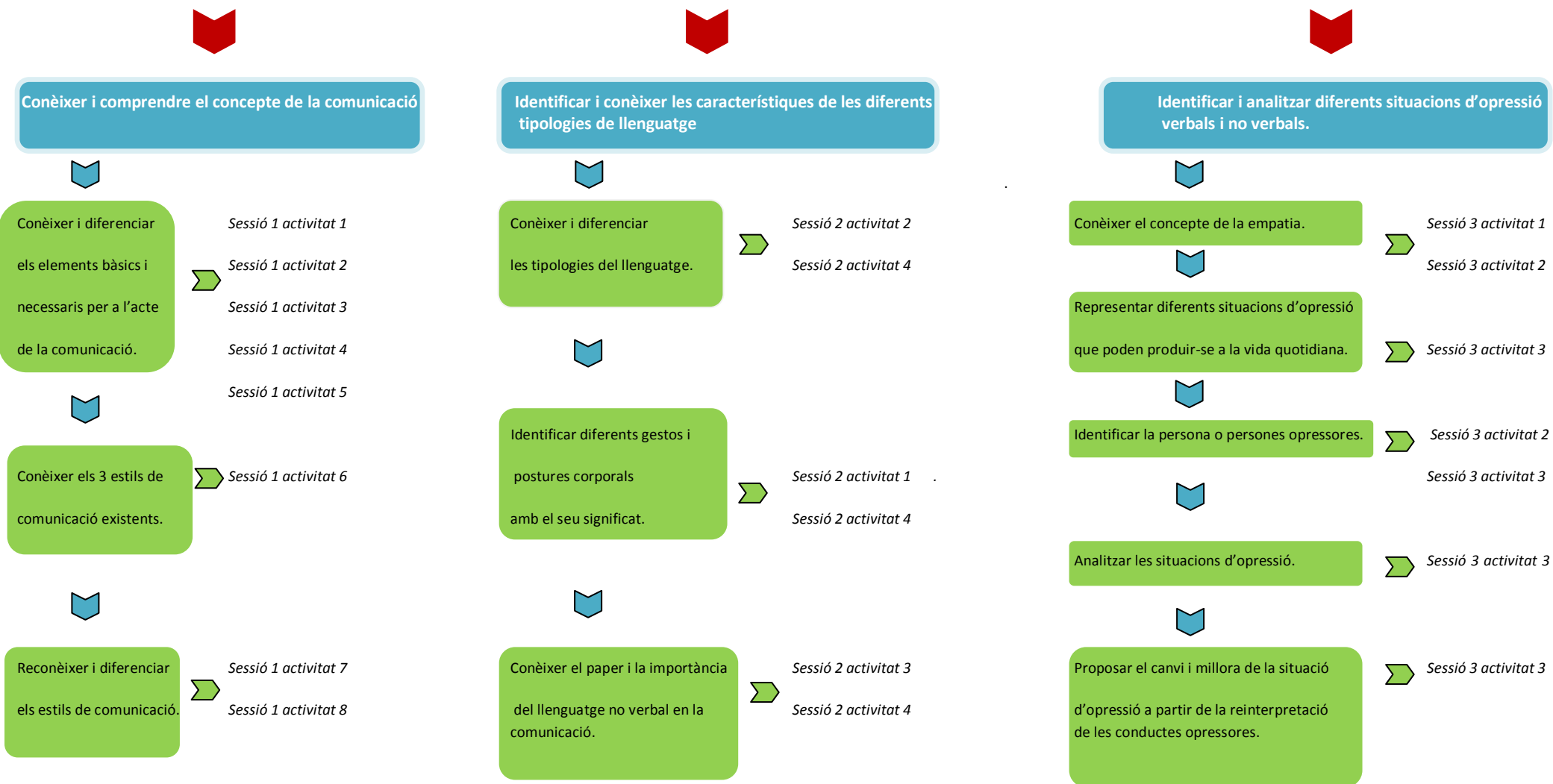
- Característiques individuals observades durant el procés de pràctiques:

NOMBRE ALUMNES	CARACTERÍSTIQUES
1 noia	<ul style="list-style-type: none"> - To de veu fluix, cap cot a l'hora de parlar. Mostra inseguretat.
1 noia	<ul style="list-style-type: none"> - No acceptació de les crítiques. - Producció de conductes defensives. - Conductes reclamant l'atenció de les persones de l'entorn.

⁷ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 4- 5 - 16

4.5.4. Gràfica relacional dels objectius proposats i les activitats específiques pel treball i assoliment d'aquests.

Millorar les habilitats comunicatives i del llenguatge dels usuaris del curs de formació de PQPI d'Auxiliar Administratiu.



4.5.5. Tècnica teatral del teatro foro d'Augusto Boal com a estratègia metodològica d'ensenyament- aprenentatge.

Anteriorment, he exposat la metodologia de treball en la qual m'he basat per poder realitzar el projecte. La tècnica teatral del "Teatro foro" d'Augusto Boal, la vaig conèixer fa uns anys en un curs de formació. Considero que aquesta tècnica s'adequa molt al model constructivista, ja que dona un ventall de possibilitats per a treballar a partir de l'estil d'ensenyament-aprenentatge de la resolució de problemes, de ser agents actius de canvi i transformació, tant a nivell personal com social, per tant a la construcció del desenvolupament i coneixement personals. A més, proporciona als individus la possibilitat de desenvolupar la capacitat empàtica (intel·ligència emocional) i una formació integral.

Augusto Boal (Río de Janeiro, Brasil, 16 de març de 1931 – 2 de maig de 2009), Boal va traslladar-se als EEUU l'any 1953 per cursar estudis d'enginyeria química i va acabar estudiant teatre Dramaturg, escriptor i director de teatre, és conegut pel desenvolupament del "Teatro del Oprimido", el qual és un mètode i formulació teòrica d'un teatre democràtic, popular,... que sorgeix als anys 60 vinculat amb el particular context històric i polític de l'Amèrica Llatina.

L'any 2008 va ser proposat per a rebre el premi Nobel de la Pau i va rebre el títol d'Ambaixador Mundial del Teatre per la Unesco.

Les primeres produccions artístiques les va realitzar al Brasil l'any 1956, al capdavant del "Teatro Arena". Amb aquest grup d'actors, va poder explorar i aplicar al teatre les propostes de Paulo Freire sobre la "Pedagogía del Oprimido". Boal buscava amb les seves produccions donar l'oportunitat a l'espectador d'actuar i que la platea es convertís en escenari. Aquesta idea l'anomenava "l'especta-actor" el qual passa a ser subjecte i objecte a la vegada, pot guiar-se a sí mateix i posar-se en escena. L'any 1971 va haver d'exiliar-se a Argentina, després de patir un segrest, tortures i empresonament, per part del govern militar que hi havia en aquells moments al Brasil. L'any 1976 va traslladar-se a Lisboa. L'any 1978 va ser nomenat professor a la Universitat de la Sorbonne de París. Durant el temps que va estar a París va donar a conèixer el seu enfocament teatral revolucionari, fins a crear diferents centres del "

Teatro del Oprimido”. L’any 1981 va organitzar el primer Festival Internacional del Teatro del Oprimido a París. L’any 1986 amb la caiguda de la dictadura del Brasil, Boal torna a Río de Janeiro i allí passa els seus anys de vida. L’any 1993 es declarat conceller de la ciutat de Río de Janeiro amb el “ Partido de los Trabajadores” fins l’any 1996.

Les obres del “ Teatro del Oprimido” sorgeixen de l’anàlisi de les inquietuds, problemes i aspiracions d’una comunitat que pateix situacions d’opressió. El que pretén és donar a conèixer i conscienciar als seus membres de la situació en la que viuen. El “ Teatro Foro” és una de les modalitats que sorgeix del “ Teatro del Oprimido”. Aquesta modalitat la va elaborar a Perú com “una dramaturgia simultània” . Sempre es presenta una escena u obra que ha de mostrar necessàriament una situació d’opressió, en la que el o la protagonista no sap com enfrontar-s’hi i falla. Consisteix en la interrupció de l’obra o de l’escena en el moment del clímax per a que els assistents/espectadors puguin proposar la manera que ells creguin més idònia per a seguir l’acció. Així doncs, es dona l’oportunitat als espectadors de participar activament en l’obra, convertint-se en actors i actrius de l’obra, amb la finalitat de millorar i abolir la situació d’opressió. La resta d’actors i actrius que formen l’obra, improvisen les reaccions dels seus personatges a partir de cada nova intervenció, permetent així un anàlisi sincer de les possibilitats reals d’utilitzar aquestes suggerències a la vida real. Tots i totes els/les especta-actors/actrius tenen el mateix dret d’ intervenir y posar en acció les seves idees i suggerències.

L’objectiu que persegueix aquesta tècnica teatral “Teatro del Oprimido” és el desenvolupament dels Drets Humans bàsics. És una eina de transformació social. A més d’un eina de desenvolupament i creixement personal i social.

4.6. Material

Els objectius i les activitats ja estan dissenyats. Ara doncs, cal posar fil a l'agulla i començar a elaborar el material didàctic necessari per a l'execució de les activitats. Primerament cal conèixer el material del qual dispo. Les educadores del projecte PQPI han elaborat material didàctic en format fitxa d'activitats, per a poder du a terme el curs de formació. Aquest, em pot servir com a orientació per a l'elaboració del meu material didàctic. A més, dispo de tot aquell material fungible, d'oficina,...

El material utilitzat per a desenvolupar el projecte consta d'un seguit de fitxes relacionades amb els conceptes a treballar en cada sessió. Per elaborar el material didàctic d'aula del projecte, he procurat seguir l'esquema que utilitzen les educadores per elaborar el material didàctic del curs. Aquest esquema consta d'una primera part introductòria dels conceptes amb la corresponent explicació, a continuació hi ha un seguit d'activitats individuals i amb grup reduït per treballar els conceptes apresos.⁸ També hi ha una part de visionat i reflexió d'un vídeo, ja sigui per introduir algun concepte o per aclarir o profunditzar en el tema.

En la segona sessió, a més d'utilitzar material didàctic en suport paper (fitxes), també hi ha la utilització d'un joc educatiu elaborat per mi. Es tracta d'un joc de taula, el qual té una similitud amb el joc de taula "Party and co". L'objectiu d'aquest instrument/recurs és reflexionar sobre la comunicació i el llenguatge. El joc consta d'un conjunt de fitxes relacionades amb una tipologia de llenguatge, ja sigui verbal o no verbal i per tant amb una forma d'expressió/comunicació. En el moment que vaig dissenyar aquest material vaig procurar que aquest em permetés treballar a fons els objectius específics:

- 1- Conèixer i comprendre el concepte de la comunicació.
- 2- Identificar i conèixer les característiques de les diferents tipologies de llenguatge.

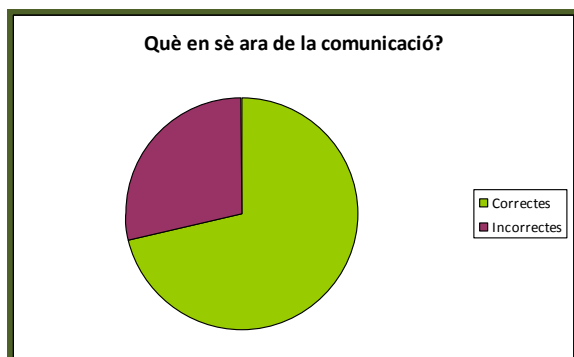
⁸ -Vegeu exemples de material didàctic d'habilitats socials del PQPI cedit per la Fundació ASTRID 21 . Annex punt 2.

- Vegeu material didàctic elaborat per realitzar el projecte educatiu "Les habilitats comunicatives una eina bàsica per a la vida en societat." Annex punt 3.

4.7. Resultats.

A l'inici i final de cada sessió cada alumne ha realitzat una activitat d'avaluació. Aquestes activitats m'han servit per a poder comparar de manera general i global si els conceptes treballats durant la sessió s'han arribat a entendre o no. Per aquest motiu he decidit fer unes gràfiques representatives de les respostes obtingudes en les activitats d'avaluació de les 2 primeres sessions. Els gràfics circulars representen la part quantitativa de l'avaluació.

Sessió 1



Sessió 2



4.8. Avaluació i anàlisi de resultats.

Els resultats de les activitats d'avaluació ja estan plasmats en unes gràfiques, amb aquest procés ja en fem prou?

Jo penso que no. Per a que una avaluació sigui significativa, hi ha d'haver un procés de reflexió en el qual no només hi ha d'haver un anàlisi quantitatiu (nombre de respostes correctes i incorrectes) sinó també un anàlisi qualitatiu, el qual ens permeti avaluar a cada individu segons les seves característiques individuals. A més de l'avaluació dels alumnes, el que ens permet aquest tipus d'avaluació qualitativa, és l'avaluació del projecte i per tant, fer un anàlisi- crític dels aspectes positius i millorables d'aquest. A partir d'aquest anàlisi quantitatiu i qualitatiu, intentaré arribar a una crítica constructiva del projecte que he realitzat.

L'avaluació dels aprenentatges s'entén com un procés multidimensional. El procés d'avaluació ha de tenir en compte com a mínim aquestes 7 dimensions:

- L'objecte d'avaluació: *Què* (objectius didàctics).
- La finalitat de l'avaluació: *Per a què* (diagnòstica, formativa o avaluació sumativa).
- El moment en que es du a terme l'avaluació: *Quan* (inicial, contínua, final o diferida).
- El model d'avaluació que utilitzem: *Com* (quantitativament o qualitativament).
- L'instrument que utilitzem per a l'avaluació: *Amb què* (instruments de recollida d'informació: examen, exercicis, ...).
- L'avaluador: *Qui* (mestre, alumnes, tutors,...).
- A partir d'uns referent previs: *En funció de què* (criteris: satisfactorietat, suficiència,...)

En l'actual sistema educatiu, l'avaluació és un element integrat en el procés d'ensenyament – aprenentatge, per tant aquest ens ha de permetre:

- El coneixement de les condicions inicials individuals de cada persona.
- El coneixement dels progressos que efectua cada persona en el desenvolupament de les seves capacitats.
- El coneixement del grau d'assoliment dels objectius establerts.

Per poder arribar al coneixement de tots aquests aspectes, l'avaluació la diferenciem en 3 fases:

- Avaluació Inicial.
- Avaluació Continuada o Formativa.
- Avaluació Final o Sumativa.

4.8.1. Quadre resum del procés de l'avaluació del projecte.

Moment en que és realitza l'avaluació	Nom de la fase d'avaluació.	Finalitat de coneixement de l'avaluació.	Instruments d'avaluació utilitzats.
ABANS del procés d'aprenentatge.	INICIAL	Coneixements i experiències prèvies.	Exercici escrit, pregunta: què sé de...?
DURANT el procés d'aprenentatge.	FORMATIVA	Estratègies, habilitats, coneixements, errors, dificultats d'aprenentatge.	L'observació directa de l'alumnat (diari de camp). Gravació amb càmera de vídeo i posterior transcripció. Execució d'activitats orals i escrites durant la sessió
Al FINAL del procés d'aprenentatge.	FINAL O SUMATIVA	Aprenentatges realitzats, resultats.	Exercici escrit, pregunta: què en sé ara...?

4.8.2. Avaluació dels resultats dels alumnes.

En l'apartat anterior del treball, trobem la representació gràfica dels resultats obtinguts dels alumnes en les diferents activitats d'avaluació. Els ítems que he utilitzat per a l'avaluació han estat el nombre d'encerts i errors en les respostes. He considerat com a respostes errònies, totes aquelles que no reflecteixen o no s'aproximen al coneixement bàsic del concepte preguntat, o quan la resposta és inexistent. He considerat com a respostes correctes, totes aquelles que s'hi identifica una aproximació i/o coneixement bàsic del concepte preguntat.

En la primera sessió vaig plantejar 2 conceptes: la comunicació i els seus estils. Les 2 primeres gràfiques fan referència a l'avaluació inicial. La primera gràfica ens indica que la majoria dels alumnes tenen una idea bàsica del concepte de la comunicació, en canvi, pel que fa al concepte dels estils, es pot veure com cap dels alumnes té una idea bàsica o coneix quins són els estils de la comunicació. A continuació hi ha les 2 gràfiques que representen l'avaluació final dels conceptes en la mateixa sessió. La gràfica que fa referència al concepte de la comunicació indica que el coneixement que han assolit al finalitzar la sessió és més baix que el que tenien a l'inici de la sessió. Si només ens fixem en els resultats podem dir que els alumnes, no han assolit un dels objectius específics marcats que és, *Conèixer i comprendre el concepte de la comunicació*. Però si analitzem les seves produccions, es pot veure com les respostes no és que no siguin correctes, sinó que són inexistentes. Penso que aquest fet es va produir perquè al finalitzar la sessió, el que més els havia cridat l'atenció havia estat treballar els estils de comunicació, més que el concepte de comunicació. Aquest fet, queda reflectit en la gràfica referent a les respostes de la pregunta, què en sè ara dels estils de comunicació?, on més de la meitat del grup, va ser capaç d'anomenar-los i fins i tot d'explicar-los en alguns casos.⁹ Al finalitzar la primera sessió, vaig poder observar com els alumnes presentaven certes dificultats d'expressió escrita i per tant, l'activitat que els hi havia plantejat per a fer l'avaluació inicial i final no era adequada a les seves característiques i capacitats. Penso que la dificultat que presenten aquests alumnes en

⁹ Vegeu el material elaborat de les activitats d'avaluació inicial (què en sè?) i de les activitats d'avaluació final (què en sè ara?). Annex punt 6 i 7.

expressió escrita, més que oral, ha estat un aspecte important a tenir present a l'hora d'analitzar els seus resultats, ja que el plantejament de l'activitat portava implícit una dificultat d'execució per a ells, la qual jo no havia tingut en compte, tot hi haver-la detectat en algunes sessions anteriors.¹⁰

En la segona sessió vaig plantejar per a l'avaluació només un concepte: el llenguatge. Però, val a dir, que aquest concepte és ampli i extens. La primera gràfica de la segona sessió, és la representació dels resultats de l'avaluació inicial. Aquesta ens indica que la majoria dels alumnes tenen una idea errònia del concepte del llenguatge, o no en tenen una idea bàsica. A continuació hi ha la gràfica que representa l'avaluació final del concepte del llenguatge, la qual ens indica que els resultats obtinguts en aquesta avaluació és de més nombre d'encerts que d'errors en les respostes donades en l'activitat d'avaluació amb respostes tancades tipus test. L'instrument utilitzat per aquesta avaluació, no va suposar tantes dificultats per als alumnes a l'hora de plasmar els seus aprenentatges com en l'anterior, ja que en aquesta, vaig tenir en compte la seva dificultat d'expressió escrita. Penso que cauria en un error si avalués aquesta sessió comparant els resultats de l'avaluació inicial i final, ja que l'instrument utilitzat no té el mateix format en les dues avaluacions. Amb això vull dir, que en l'avaluació inicial de la sessió no vaig tenir present la seva dificultat d'expressió escrita i l'instrument utilitzat no estava adaptat ni pensat amb les seves capacitats i dificultats. Penso que per poder comparar els coneixements previs dels alumnes amb els coneixements adquirits al finalitzar la sessió, hauria d'haver utilitzat el mateix material per a l'avaluació inicial i per a la final. Penso, que així sí que es podria veure si realment han assolit l'objectiu de la sessió, *Identificar i conèixer les característiques de les diferents tipologies de llenguatge.*

¹⁰ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 10.

4.8.3. Avaluació i anàlisi - crítica del projecte.

Un cop realitzada una activitat, projecte, ... fins i tot una recepta de cuina, sóc del parè que hi ha d'haver sempre un espai personal de reflexió i autocrítica, per prendre consciència d'aquells aspectes satisfactoris i d'aquells que necessiten un canvi i millora. L'objectiu que persegueix aquest moment, és el de captar els aspectes positius de la tasca, i per tant funcionals. Per altra banda, els aspectes negatius han d'estar sempre subjectes a una millora o canvi per arribar a ser positius (i per tant funcionals). Arribats ja a les últimes línies del treball, arriba el moment de realitzar l'autoavaluació i crítica del projecte, així que les línies que llegireu a continuació, fan referència a aquest procés de reflexió.

Ens situem al dia 3 de juliol del 2012¹¹, en aquest moment neix el projecte. Tant l'educadora del grup, com la tutora de les pràctiques, em van proposar com a projecte l'elaboració de material didàctic per treballar les habilitats socials. En aquell moment, vaig començar a buscar informació sobre el concepte d'habilitats socials. Un cop vaig tenir clar el concepte vaig buscar informació sobre els diferents camps existents i possibles per a treballar les habilitats socials amb els alumnes del grup de PQPI. Finalment, vaig acabar pensant que les habilitats comunicatives (lingüístiques) són un aspecte fonamental per a la vida en societat i sobretot que podria ser una bona eina per als alumnes del curs. Així doncs, es tractava de realitzar un projecte que fos el més adequat possible a les necessitats dels alumnes i sobretot que els aprenentatges fossin funcionals. Havia estat poques sessions amb aquest grup, però ja havia pogut detectar que mostraven certes mancances a nivell comunicatiu (oral i escrit). Vaig tenir una setmana per dissenyar i planificar el projecte. Les sessions però, les anava planificant durant les setmanes. El primer que vaig pensar va ser en com estructurar la primera sessió, va ser en aquell moment, quan vaig decidir donar un cop d'ull al material educatiu dissenyat per les educadores del curs (material que ja havia fullejat el dia que se'm proposa el projecte). Vaig pensar que havia d'estructurar el material d'una manera clara, senzilla i atractiva pels alumnes i quina millor manera que la que ells tenien familiaritzada. Penso que d'aquesta manera, els hi estava aportant seguretat a

¹¹ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 5.

l'hora d'afrontar aquell nou repte. A l'inici de la primera sessió vaig poder observar com el plantejament de realitzar una avaluació inicial, els resultava estrany i fins i tot incòmode. El que jo pretenia amb aquella activitat era que se n'adonessin de tots aquells coneixements personals dels quals partien i de l'adquisició de nous aprenentatges quan la sessió acabés. Vaig adonar-me, que no estan acostumats a reflexionar i captar tots aquells coneixements que tenen acumulats, els quals són més dels que es pensen. Per a ells aquella situació era incòmoda i desagradable, la van viure com si es tractés d'un judici, en el qual les respostes que donessin els marcava el seu futur i no com una activitat de reflexió i anàlisi dels seus coneixements previs sobre la temàtica de la sessió. A més, l'execució de l'activitat els hi suposava una dificultat molt gran a nivell d'expressió, ja que havien d'expressar per escrit, tots aquells coneixements que tenien referents al tema proposat. Tot hi haver detectat en sessions anteriors aquesta dificultat d'expressió per part del grup, no la vaig tenir present a l'hora de dissenyar l'activitat, ni a la primera sessió, ni tampoc en la segona, on vaig seguir utilitzant el mateix format d'activitat d'avaluació inicial. L'avaluació final que els hi vaig plantejar la primera sessió, tenia el mateix format que l'avaluació inicial. Així doncs, l'execució de l'activitat els suposava una barrera difícil de travessar. Però, en la segona sessió vaig tenir present la seva dificultat i vaig modificar el format de l'activitat. Va deixar de ser una resposta oberta (pregunta- resposta) i va passar a ser una resposta tancada de format pregunta - resposta tipus test. Aconseguint així disminuir la dificultat de l'activitat, la qual deixava de suposar una barrera a nivell d'expressió per als alumnes. A més, penso que el format d'activitat de resposta múltiple (tipus test) genera un grau elevat de seguretat a l'hora de respondre correctament les preguntes, perquè saben que en alguna d'aquelles 3 respostes si troba la correcta i que per tant les probabilitats d'encert són més elevades que en les activitats on l'encert de la resposta, recau en el seu grau de síntesi, expressió i vocabulari referent a la temàtica tractada.

Durant el transcurs de la primera sessió, vaig tenir una sensació constant de que el temps se'ns tirava al damunt. Aquest fet em suposar haver de reorganitzar la sessió, prioritzant unes activitats per sobre les altres, fet que va comportar deixar de realitzar-

ne 3¹². Al finalitzar la sessió vaig veure clarament que fins aquell moment no havia estat conscient de les característiques que presentaven els alumnes, havia detectat dificultats d'expressió i comprensió en sessions anteriors, però no havia interioritzat realment, el grau de dificultat que presentaven. En aquell moment, vaig decidir que havia de fer un replantejament de la dificultat i quantitat de les activitats de les properes sessions. En el moment de reorganitzar i planificar la segona sessió, vaig demanar ajuda a una de les educadores del centre. Vaig demanar-li que em donés la seva opinió sobre la dificultat de comprensió i d'execució dels conceptes, de les activitats de la sessió i de la quantitat d'activitats que havia planificat. Va comentar-me que el grau de dificultat a nivell intel·lectual era adequat a les característiques del grup, però que hi havia massa activitats.¹³ Gràcies a les seves aportacions, vaig poder tornar a reflexionar sobre el meu treball i vaig adonar-me que no era prou conscient que estava treballant amb nois i noies que presentaven una discapacitat intel·lectual. Crec que vaig ser capaç de captar les seves dificultats i necessitats, però a l'hora de planificar les sessions ho oblidava. Aquest fet es pot observar clarament en les 2 primeres sessions que vaig planificar, on la quantitat d'activitats era massa elevat pel ritme de treball dels nois i noies del grup. Oblidava tot sovint que em trobava amb un grup que presentaven una discapacitat intel·lectual i que per tant, el seu ritme de treball i la seva capacitat de comprensió són més baixos i lents.

La segona sessió va sortir millor que la primera, la quantitat d'activitats s'adaptava al seu ritme de treball. En els últims 20 minuts de la sessió vam posar en pràctica el joc educatiu que jo mateixa havia dissenyat. Els resultats van ser positius, ja que hi va haver una alta motivació i participació per part de tots a l'hora d'executar les diferents proves.¹⁴ A més, aquesta activitat, em va servir per poder conèixer millor el grau de les seves habilitats lingüístiques i reflexionar en la seva millora. El fet de veure'l en pràctica em va permetre fer-ne una avaluació. Vaig poder observar com aquest joc, és

¹² Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 9-10.

¹³ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 11-12.

¹⁴ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 13.

una bona eina per treballar les diferents habilitats lingüístiques, ja que planteja un treball de síntesi, de comprensió oral /escrita i d'expressió oral /corporal.

El visionat d'un vídeo com a recurs didàctic per a la comprensió i assimilació de conceptes, és molt ric i útil. Durant la meua estada de pràctiques al centre, he pogut apreciar la riquesa d'aquesta eina, la qual s'utilitza sovint com a material didàctic. És per aquest motiu que vaig decidir incorporar-lo com a recurs en cada una de les sessions del projecte. El fet d'assistir i participar en diferents projectes de la fundació, m'ha servit per detectar la riquesa i ventall de situacions d'ensenyament-aprenentatge que proporcionen diferents recursos educatius (visionat d'anuncis, reportatges, lipdub, el mercat de CONNECTA, un sistema d'organització de fitxes per nivells i ritmes d'aprenentatge, assemblea de grup, ...).

¹⁵La última sessió va ser molt més dinàmica que la resta, perquè l'activitat principal de la sessió " Teatro foro" porta implícit aquesta participació activa i dinamització del grup. Però cal dir que va costar animar als alumnes a participar activament de l'activitat. Quan vaig decidir utilitzar aquest recurs per a treballar l'empatia, el llenguatge, els estils de comunicació (a partir de la reinterpretació de conductes opressores per provocar una millora i canvi de la situació d'opressió), no vaig tenir en compte que els alumnes potser no voldrien participar activament en aquesta activitat; ja sigui per vergonya, no acceptació de l'avaluació personal per part dels companys i/o altres. Després d'uns minuts de parlar sobre la dinàmica de l'activitat i de la necessitat de la seva participació activa en l'execució d'aquesta, una de les noies va trencar el gel, sent la primera en participar en la representació d'un dels personatges de l'escena. A partir d'aquella primera intervenció, l'activitat va seguir una dinàmica molt positiva fins a aconseguir els objectius els qual marcaven l'activitat (objectius operatius 3.2 – 3.3 – 3.4 – 3.5). En les transcripcions de les diferents representacions,¹⁶ es pot observar com a partir de la re-interpretació de rols una situació d'opressió pot desaparèixer. A més, permet percebre la importància del llenguatge no verbal i de l'estil comunicatiu en la comunicació entre persones.

¹⁵ Vegeu el material a l'annex punt 1 Diari de camp. Pàg: 17-18.

¹⁶ Vegeu el material a l'annex punts 8 i 9.

4.8.4. Reflexió i propostes de millora del projecte.

El primer que us proposo es que us vestiu amb la meva experiència i bagatge en el camp educatiu.

Quan vaig començar aquest període de pràctiques, comptava amb un bagatge professional dins l'àmbit de l'educació formal i en el lleure, però no comptava amb cap experiència en l'àmbit de la discapacitat intel·lectual. En un primer moment vaig notar una sensació de por i d'inseguretat davant el repte que se'm plantejava. Però ràpidament, vaig veure que davant meu tenia l'oportunitat de realitzar un somni; poder crear el meu propi material educatiu.

Abans de començar aquesta nova aventura a ASTRID-21, he estat treballant tot l'any en un centre d'educació primària. Durant tot l'any, he anat veient com el funcionament i plantejament que es dona a l'educació d'aquest país mata la creativitat dels alumnes i dels professors. El treball principal que duem a terme a les escoles és la producció d'activitats didàctiques pensades i dissenyades per persones externes al centre. Són activitats estàndards i moltes vegades es troben lluny de la realitat del centre i per tant, de les característiques individuals de cadascú. Els alumnes i els docents no poden ni podran desenvolupar el seu pensament creatiu, sempre i quan les tasques que es realitzin als centres, siguin d'execució i reproducció d'aquest material. Astrid-21 m'ha proporcionat poder despertar la meva creativitat en el moment que les educadores em proposaven crear un material educatiu, adaptat a les característiques del grup.

Al finalitzar la primera sessió i per tant després d'haver dut a la pràctica el material elaborat, vaig notar com els meus peus tocaven al terra. En aquell moment vaig ser conscient de que fins llavors, havia estat volant i no havia captat la realitat en la que hem trobava. La quantitat d'activitats que havia planificat per la sessió, no s'adaptava al ritme de treball del grup i no eren prou adaptades al nivell i interessos d'aquest.

Després d'aquell dia vaig començar a captar la realitat del meu entorn i tenir més presents les característiques que presentava. Però, sento que sempre he tingut una percepció del seu nivell intel·lectual superior al que presenten. La majoria de vegades oblidava que em trobava davant d'un grup de nois amb unes dificultats específiques a

nivell intel·lectual. Tinc la certesa que aquest fet, porta implícit unes conseqüències positives i negatives a la vegada. Positives perquè el nivell d'exigència sempre ha sigut alt i d'aquesta manera els hi potenciava l'actitud i sentiment de superació i satisfacció personal davant de l'encert. Aquest aspecte també pot tenir una vessant negativa quan aquest grau d'exigència és molt superior al que poden afrontar realment; produint en ells, un sentiment que passa a ser de superació i satisfacció envers la tasca a una frustració i rebuig en veure que no poden arribar a realitzar-la.

M'hagués agradat poder realitzar el projecte amb més temps i treballar els conceptes amb més profunditat, però el temps era el que era i això no es podia canviar. Però si pogués tornar-lo a fer, el plantejaria amb 6 sessions mínim i reduiria el volum d'activitats per sessió.

La PNL (programació neurolingüística) consisteix en un model que estudia el funcionament dels nostres patrons mentals. Els patrons mentals són diferents per a cada individu ja que cadascú viu una realitat única, la qual es construeix a partir d'uns valors propis, creences, impressions i experiències viscudes que han creat en cadascú un model del món i la realitat. Aquest model doncs, estudia com organitzem mentalment les nostres experiències sensorials, com les expressem lingüísticament i com ens influeixen. La PNL es basa molt en l'estudi i millora individual i per tant s'adapta a cada individu per millorar i potenciar un desenvolupament i creixement persona positiu. Els autors del PNL Bandler, R i Grinder, J proposen l'existència de 3 patrons: visual, auditiu i cinestèsic a l'hora de captar i representar els estímuls externs per la posterior interpretació de la realitat. Un aspecte que milloraria és el fet d'utilitzar els diferents patrons de percepció, i així proporcionar als alumnes el tipus de patró que més s'adapti a les seves característiques. Estic parlant d'activitats amb un plantejament visual i/o auditiu i/o cinestèsic, els quals tinc la sensació que no he utilitzat prou o tot el que m'hagués agradat. La percepció d'estímuls a partir del moviment del cos ha estat un dels patrons de percepció que menys he utilitzat en les sessions, oblidant així totes aquelles persones que utilitzen aquesta modalitat de percepció per a la representació d'estímuls i posterior aprenentatge. Crec sincerament que fem un abús de la modalitat visual a l'hora de presentar nous estímuls per a

l'aprenentatge. El procés d'ensenyament - aprenentatge seria molt més ric si en comptes d'utilitzar una modalitat de percepció s'utilitzessin les 3 al llarg de cada sessió i dins la mesura que es pogués, utilitzar els 3 patrons en totes les activitats. D'aquesta manera estaríem dissenyant activitats adaptades a cada individu.

5. CONCLUSIONS.

Des de petita, a casa meva sempre m'han dit que abans de marxar t'has d'acomiarar i això és el que faré. Però aquest comiat no serà com la resta, no us diré adéu i ja està, no, aquesta vegada m'acomiararé explicant-vos amb que he omplert aquesta vegada la meva motxilla viatgera.

Un dels aprenentatges que han omplert la motxilla aquesta vegada és:

Com ja sabeu, els usuaris del centre, presenten tots una característica comuna i és l'etiqueta social de discapacitat intel·lectual. El primer dia que hi vaig entrar, em preguntava si sabia tractar amb els nois. El fet era, que jo només pensava en que presentaven una discapacitat intel·lectual i que mai havia treballat amb persones amb aquestes característiques. Al cap de pocs dies, em vaig adonar que no es tractava de tenir una formació específica amb tractament de persones amb aquestes característiques, sinó que, del que es tractava era d'entendre que estava en un centre que duia a terme un procés de formació integral de les persones. Llavors, en aquell instant, vaig percebre que la diferència que hi havia entre ASTRI-21 i les escoles on havia estat treballant, era la tipologia de l'educació (educació formal i informal). En aquell instant, vaig entendre que volia dir el concepte del tractament a la diversitat, el qual havia sentit a parlar i reflexionat sobre paper tantes durant 2 anys. Davant meu, hi havia un conjunt de persones úniques i especials. No són especials pels seus dèficits, sinó per les seves capacitats i característiques físiques, emocionals i personals.

Al món no hi ha 2 persones que tinguin les mateixes característiques, i per tant que siguin iguals.

Després d'això em plantejo:

Si des de fa anys es pensa que les persones són la construcció d'un conjunt de característiques individuals, per què sempre ens fixem en el dèficit i no en les capacitats?

Són aquestes capacitats que formen la persona les que permeten la riquesa social.

Així doncs, deixem de tirar-nos pedres i comencem a entendre 'ho realment i per tant portem 'ho a la pràctica. Com?

Doncs deixant de tractar l'educació com un procés rígid i igual per a tothom i comencem a adaptar-lo a les característiques individuals de cadascú. .

Un altre dels aprenentatges amb el que he omplert la meva motxilla és:

A la fundació ASTRID-21, tots els educadors i professionals que hi treballen, elaboren tot el material didàctic que després utilitzaran amb els usuaris. Elaborar material educatiu és una tasca complicada que demana molta dedicació i temps. Durant la meva estada al centre, he pogut observar com els educadors no disposen del temps suficient per poder elaborar material adaptat i pensat a les característiques que presenta cadascú i a més, realitzar les sessions amb els usuaris. Tot hi tenir molt material, no en disposen de la quantitat que els hi agradaria.

Des del meu pare, la figura del psicopedagog seria idònia per a poder realitzar la tasca d'elaboració de material educatiu i assessorament als educadors de com dur-lo a la pràctica, quan sigui necessari. La proposta del material s'hauria de realitzar a partir d'un treball conjunt entre el psicopedagog i els educadors, els quals són els que més coneixen les característiques individuals de nois i noies del centre. A més, el psicopedagog, hauria de conèixer els usuaris pels quals està elaborant el material i de quina millor manera que fent una sessió pràctica a la setmana amb els diferents grups.

És admirable la tasca que desenvolupen al centre totes les persones que hi treballen, perquè no és gens fàcil arribar a executar totes les tasques que tenen encomanades, amb la il·lusió, dedicació i sacrifici tal i com ho fan ells.

Mai hem de perdre de vista d'on venim, cap a on anem, amb qui anem i en quin espai i situació ens estem movent.

M'acomio dient-vos que després d'aquests dos anys de formació he omplert la meva motxilla amb nous recursos, estratègies i coneixement sobre l'educació i el que implica, però que el viatge no s'acaba aquí i que encara queda molt camí per recórrer.

6. BIBLIOGRAFIA.

Libres:

- BARTON, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- CABALLO, Vicente E (1991). *Manual de técnicas de terapia i modificación de conducta*. Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.
- CABALLO, Vicente E (1993) *Manual de evaluación, y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.
- EGEA GARCÍA, Carlos i SARABIA SÁNCHEZ, Alicia (2001). *Experiencias de aplicación en España de la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad del Real Patronato.
- GIMENO SACRISTÁN, J i PÉREZ GÓMEZ, A.I (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO. http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF_OMS_abreviada.pdf
- SENGE, Peter. M (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Juan Granica, S.A.
- SERRANO, Sebastià (1984) *De l'amor als signes*. Barcelona: PPU.
- TOUS RAL, Josep Maria (1997). *Els models de la personalitat i les seves implicacions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- VILÀ, Antoni, COROMINAS, Andreu (1992). *10 anys de la Llei d'Integració Socials dels Minusvàlids a Catalunya: present i futur*. Generalitat de Catalunya Departament de Benestar Social.

Articles:

- CAMACHO GÓMEZ, Cristina i CAMACHO CALVO, Marta (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.

- CASTRO BELMONTE, Montserrat (2012). *L'adequació dels plans de transició al treball (PTT) a les persones amb discapacitat: Aplicació d'un pla d'avaluació*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Girona, Girona.
- EGEA GARCÍA, Carlos i SARABIA SÁNCHEZ, Alicia (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Madrid: *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15 - 30.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Antonio (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-54.
- VIVES GARCÍA, Maria (2007). *La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors: Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la universitat rovira i virgili*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Llei 26/2011, d' 1 d'agost, d'adaptació normativa a la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat.
http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2011/08/02/pdfs/BOE-A-2011-13241-C.pdf.
- Reial Decret 1971/1999, de 23 de desembre, de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de minusvalia.
<http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/26/pdfs/A03317-03410.pdf>
- Reial Decret 1856/2009, de 4 de desembre, de procediment per al reconeixement, declaració i qualificació del grau de discapacitat.
<http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/26/pdfs/BOE-A-2009-20891.pdf>

Web grafia:

- http://es.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal
- http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?titulo=augusto_boal:_el_teatro_del_oprimido&id=705
- <http://es.scribd.com/doc/20638086/Augusto-Boal-1931-2009-por-Rosana-Herrero>
- <http://ca.wikipedia.org/wiki/Llenguatge>

- <http://www.scribd.com/doc/102198580/HABILIDADES-COMUNICATIVAS>
- <http://www.psicodiagnosis.cat/areageneral/habilitatssocialsinfancia/index.php>
- <http://manuelgross.bligoo.com/20120412-los-5-axiomas-de-la-comunicacion-de-paul-watzlawick>
- <http://www.lismi.es/>
- http://discapacidadcolombia.com/Documentos/clasificacion-internacional-discapacidad.htm#_Toc147808732
- http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero6/visionInter_01.html
- <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/lamodificaciondeconducta/index.php#04f9119af40bd9005>

ALTRES FONTS

Documentació cedida per la Fundació Síndrome de Down de Girona i Comarques Astrid-21.

