

PROJECTE D'INTERVENCIÓ EN HABILITATS SOCIALS EN UN ALUMNE AMB SÍNDROME ALCOHÒLICA FETAL

TREBALL FINAL DE MÀSTER



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

IRENE VEZZOLI FELIP

UNIVERSITAT DE BARCELONA
MÀSTER EN PSICOPEDAGOGIA
TFM EN MODALITAT D'INTERVENCIÓ
TUTORA – DRA. NÚRIA RAJADELL
CURS 2021 – 2022

RESUM

La Síndrome Alcohòlica Fetal (SAF) constitueix una condició que afecta a molts alumnes del nostre context com a conseqüència del creixent nombre d'adopcions d'infants provinents de països d'Europa del Nord, la zona del món on la SAF és més prevalent. Els nens i joves amb aquesta afectació presenten certes malformacions físiques, així com dificultats cognitives, emocionals i comportamentals que incideixen negativament en el seu desenvolupament i el seu benestar. Degut a que la SAF és una condició relativament nova en el nostre context, encara avui en dia segueix resultant desconeguda per molts professionals, incloent aquells de l'àmbit educatiu. Així, en moltes ocasions els docents i altres agents educatius no són conscients dels dèficits que poden presentar aquests nens i joves, aspecte que dificulta l'atenció de les seves necessitats. Així doncs, el present treball proposa un projecte d'intervenció en habilitats socials, àrea que pot estar compromesa en els joves amb SAF i que no rep una atenció específica en el context escolar. Es realitza tot un procés de detecció de necessitats relatives als alumnes escolaritzats en un centre de Barcelona, i, després de fer-ne la corresponent anàlisi, es considera que allò més prioritari és intervenir en un alumne que presenta mancances en l'àrea social. D'aquesta manera, en el present document s'inclou el disseny de la intervenció realitzada, així com una síntesi de l'aplicació i avaluació de la mateixa. Finalment, es realitza una proposta de millora i ampliació, per tal que pugui tenir-se en compte en futures investigacions sobre aquesta mateixa temàtica.

PARAULES CLAU: Síndrome Alcohòlica Fetal; Habilitats socials; Atenció a la diversitat; Educació Secundària Obligatòria.

AGRAIMENTS:

A la meva família, per donar-me suport en els moments difícils.

A la meva tutora, la Núria, per guiar-me i orientar-me en tot aquest procés.

A l'Escola Projecte, per obrir-me les seves portes i permetre que m'endinsés, per primera vegada, en el món educatiu.

Al Joan Carles i l'Iris, per la seva ajuda i paciència.

Al X, per mostrar-me el valor de la diversitat i el sentit de la meva professió.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ, JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS.....	1
2. MARC TEÒRIC.....	3
2.1 SÍNDROME ALCOHÒLICA FETAL.....	3
CONCEPTE.....	3
ORIGEN I RECORREGUT HISTÒRIC.....	5
CONSEQÜÈNCIES PELS INFANTS I ADOLESCENTS.....	6
FORTALESES DE LES PERSONES AMB SAF.....	10
BIOLOGIA DE LA CONDICIÓ.....	11
DIAGNÒSTIC.....	13
TRACTAMENT.....	18
2.2 ADOPCIONS.....	19
2.3 HABILITATS SOCIALS.....	21
CONCEPTE.....	21
APRENENTATGE DE LES HABILITATS SOCIALS.....	22
DÈFICITS EN LES HABILITATS SOCIALS.....	23
CLASSIFICACIÓ.....	23
3. ANÀLISI DEL CONTEXT, NECESSITATS I INSTRUMENTS.....	24
3.1 ANÀLISI DEL CONTEXT.....	24
PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE.....	24
3.2 DETECCIÓ DE NECESSITATS.....	25
3.3 DIAGNÒSTIC ESPECÍFIC EN L'ÀREA D'HABILITATS SOCIALS.....	29
3.3.1 QÜESTIONARI.....	30
3.3.2 ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG.....	31
3.3.3 ENTREVISTA A LA PROFESSIONAL DE SUPORT.....	33
3.3.4 TRIANGULACIÓ DE RESULTATS.....	35
4. DISSENY DE LA INTERVENCIÓ.....	37
CÀPSULA 1 – Presentar altres persones.....	37
CÀPSULA 2 – Fer un elogi.....	38
CÀPSULA 3 – Donar instruccions.....	40

CÀPSULA 4 – Convèncer els altres.....	42
CÀPSULA 5 – Enfrontar-se a l'enuig d'un altre.....	43
CÀPSULA 6 – Enfrontar-se a missatges contradictoris.....	45
CÀPSULA 7 – Preparar-se per una conversa difícil.....	46
CÀPSULA 8 – Enfrontar-se a les pressions de grup.....	47
5. RESUM DE L'APLICACIÓ I AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ.....	50
5.1 SÍNTESI DE L'APLICACIÓ.....	50
CÀPSULA 1 – Presentar altres persones.....	50
CÀPSULA 2 – Fer un elogi.....	51
CÀPSULA 3 – Donar instruccions.....	53
CÀPSULA 4 – Convèncer els altres.....	54
CÀPSULA 5 – Enfrontar-se a l'enuig d'un altre.....	55
CÀPSULA 6 – Enfrontar-se a missatges contradictoris.....	57
CÀPSULA 7 – Preparar-se per una conversa difícil.....	58
CÀPSULA 8 – Enfrontar-se a les pressions de grup.....	59
5.2 AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ.....	61
6. CONCLUSIONS.....	63
MARC CONCLUSIU.....	63
DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....	63
FORMACIÓ REBUDA I APRENENTATGES ADQUIRITS.....	65
VIABILITAT DE LA PROPOSTA.....	65
DIFICULTATS I LIMITACIONS.....	66
PROSPECTIVA I PROJECCIÓ A FUTUR.....	66
7. REFERÈNCIES.....	68
8. ANNEXES	76
8.1 ANNEX 1 - CODI DE 4 DÍGITS	76
8.2 ANNEX 2 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DE L'IOM.....	77
8.3 ANNEX 3 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DEL CDC.....	80
8.4 ANNEX 4 – CLASSIFICACIÓ DE LES HABILITATS SOCIALS	82
8.5 ANNEX 5 – NOTES DE CAMP.....	84
8.6 ANNEX 6 – PROPOSTES D'INTERVENCIÓ	98

8.7 ANNEX 7 – CONSENTIMENT INFORMAT.....	104
8.8 ANNEX 8 – DISSENY DEL QÜESTIONARI.....	105
8.9 ANNEX 9 – ÍTEMS DEL QÜESTIONARI.....	107
8.10 ANNEX 10 – RESULTATS DEL QÜESTIONARI	116
8.11 ANNEX 11 – RESULTATS DEL QÜESTIONARI: CONDUCTES MÉS AFECTADES.....	140
8.12 ANNEX 12 – DISSENY DE L'ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG.....	142
8.13 ANNEX 13 – ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ.....	144
8.14 ANNEX 14 – ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG: RESPOSTES.....	147
8.15 DISSENY DE L'ENTREVISTA A LA PROFESSIONAL DE SUPORT.....	151
8.16 ENTREVISTA INICIAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ.....	153
8.17 ANNEX 17 – ENTREVISTA INICIAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: RESPOSTES.....	155
8.18 ANNEX 18 – DISSENY DE LA INTERVENCIÓ: TAULES.....	160
8.19 ANNEX 19 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE.....	168
8.20 ANNEX 20 – EXPLICACIÓ DETALLADA DE L'APLICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ.....	203
8.21 ANNEX 21 – DISSENY DE L'ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT.....	221
8.22 ANNEX 22 – ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ.....	223
8.23 ANNEX 23 – ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: RESPOSTES.....	225

RELACIÓ DE TAULES

TAULA 1 – DISCAPACITATS PRIMÀRIES EN LA SAF	6
TAULA 2 – DISCAPACITATS SECUNDÀRIES EN LA SAF.....	7
TAULA 3 – CODI DE DE 4 DÍGITS.....	76
TAULA 4 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DE L'IOM	77
TAULA 5 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DEL CDC.....	80
TAULA 6 – CLASSIFICACIÓ DE LES HABILITATS SOCIALS.....	82
TAULA 7 – CATEGORITZACIÓ DE NECESSITATS.....	26
TAULA 8 – SÍNTESI DELS INSTRUMENTS UTILITATS.....	29
TAULA 9 – RESULTATS DEL QÜESTIONARI: CONDUCTES MÉS AFECTADES.....	140
TAULA 10 – CÀPSULA 1.....	160
TAULA 11 – CÀPSULA 2.....	161
TAULA 12 – CÀPSULA 3.....	162
TAULA 13 – CÀPSULA 4.....	163
TAULA 14 – CÀPSULA 5	164
TAULA 15 – CÀPSULA 6.....	165
TAULA 16 – CÀPSULA 7.....	166
TAULA 17 – CÀPSULA 8.....	167

RELACIÓ DE FIGURES

FIGURA 1 – PRIORITZACIÓ DE NECESSITATS.....	27
FIGURA 2 – CONSENTIMENT INFORMAT.....	104
FIGURA 3 I 4 – RESULTATS ÍTEM 1 DEL QÜESTIONARI.....	116
FIGURA 5 – RESULTATS ÍTEM 2 DEL QÜESTIONARI.....	117
FIGURA 6 – RESULTATS ÍTEM 3 DEL QÜESTIONARI.....	117
FIGURA 7 – RESULTATS ÍTEM 4 DEL QÜESTIONARI.....	118
FIGURA 8 – RESULTATS ÍTEM 5A DEL QÜESTIONARI.....	118
FIGURA 9 – RESULTATS ÍTEM 5B DEL QÜESTIONARI.....	119
FIGURA 10 – RESULTATS ÍTEM 6A DEL QÜESTIONARI.....	119
FIGURA 11 – RESULTATS ÍTEM 6B DEL QÜESTIONARI.....	120
FIGURA 12 – RESULTATS ÍTEM 7A DEL QÜESTIONARI.....	120
FIGURA 13 – RESULTATS ÍTEM 7B DEL QÜESTIONARI.....	121
FIGURA 14 – RESULTATS ÍTEM 8 DEL QÜESTIONARI.....	121
FIGURES 15 - 47 – RESULTATS ÍTEM 9 DEL QÜESTIONARI.....	122-138
FIGURA 48 – RESULTATS ÍTEM 10A DEL QÜESTIONARI.....	138
FIGURA 49 – RESULTATS ÍTEM 10B DEL QÜESTIONARI.....	139
FIGURES 50 I 51 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 1.....	168-169
FIGURES 52 - 58 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 2.....	170-173
FIGURES 59 - 64 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 3.....	174-179
FIGURES 65 - 79 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 4.....	180- 192
FIGURES 80 - 82 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 5.....	193-195
FIGURES 83 - 85 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 6.....	196-198

FIGURES 86 I 87 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 7.....	199-200
FIGURES 88 - 90 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE: CÀPSULA 8.....	201-202

1. INTRODUCCIÓ, JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

Per al desenvolupament d'aquest Treball de Fi de Màster (TFM) s'ha escollit la temàtica presentada per diversos motius. En primer lloc, la **Síndrome Alcohòlica Fetal (SAF)** constitueix una condició que afecta a molts alumnes en el nostre context (Bastons-Compta et al., 2019) i que, malauradament, encara segueix sent **desconeguda** per molts professionals i per la societat en general (Zabotka, 2017; Petrenko et al., 2019) fet que constitueix un clar **perjudici** per als joves i les seves famílies, els quals, en moltes ocasions, no troben el suport mèdic, psicològic i psicopedagògic que necessitarien. Per altra banda, un dels detonants de la meua elecció ha estat el contacte amb un jove que presenta aquestes característiques durant el transcurs de les meves pràctiques a un centre educatiu. Va ser en aquest moment quan vaig adonar-me que no tenia els coneixements i recursos suficients com per atendre les seves necessitats de manera adequada, sensació que també vaig detectar en altres professionals. Així doncs, vaig veure la necessitat de **donar veu** a aquesta problemàtica que afecta a molts nens, joves i famílies amb la intenció de donar a conèixer aquesta síndrome i reivindicar el dret d'aquestes persones a ser ben ateses.

En els últims anys, a **Catalunya** s'ha vist un notable increment dels diagnòstics de nens i joves amb SAF, el qual manté una estreta relació amb l'augment del nombre **d'adopcions** d'infants provinents de països d'Europa de l'Est, com ara Rússia o Ucraïna, on el nombre de nens afectats de SAF és molt elevat (Popova et al., 2019; citat en Koren i Ornoy, 2021). Així doncs, segons comenten Bastons-Compta et al., (2019), Espanya és el segon país que rep més adopcions provinents dels països esmentats anteriorment, sent Catalunya la comunitat autònoma on és més notable aquesta tendència. Aquest fet, unit al desconeixement professional que envolta aquesta condició (Zabotka, 2017) fa que, en moltes ocasions, els nens i joves que presenten aquestes característiques estiguin mal diagnosticats o fins i tot no diagnosticats (Grubb et al., 2021), aspecte que provoca que no disposin dels **serveis, recursos i ajudes** que necessitarien per la seva bona atenció i desenvolupament (Petrenko et al., 2019). Així doncs, es veu la necessitat d'educar i proporcionar una formació adequada als professionals corresponents (Zabotka, 2017) per tal que puguin, d'una banda, dur a terme una acció preventiva, podent reconèixer qualsevol indicatiu de consum d'alcohol en dones embarassades, i, d'altra banda, una acció interventiva, reconeixent els indicadors de SAF en els infants, fent el diagnòstic corresponent i proporcionant els serveis i recursos necessaris.

El desconeixement professional que es comentava anteriorment també afecta els **docents i agents educatius**, els quals molt sovint no són conscients de les dificultats que pot comportar la SAF i, per tant, mantenen expectatives irrealistes sobre els alumnes que presenten aquesta condició. A través de la meua experiència, he pogut detectar com, en algunes

ocasions, es dona una excessiva preocupació per l'assoliment de certs aspectes del currículum, i es deixa més de banda el desenvolupament de determinades competències i habilitats que també són fonamentals per al desenvolupament dels alumnes.

Així doncs, per a l'elaboració d'aquest TFM, després de fer un treball de cerca teòrica sobre els aspectes més importants de la SAF i d'analitzar el context en el què s'intervé, he realitzat un procés de detecció de necessitats en els alumnes de 1r, 2n i 3r d'ESO de l'Escola Projecte de Barcelona. Posteriorment, he englobat les necessitats detectades en quatre categories (Habilitats socials; Atenció i Memòria; Autonomia i Independència; Comportaments inadequats i problemes conductuals) i n'he fet la seva prioritització de manera coordinada amb el psicopedagog del centre, qui també va traspasar-me la necessitat de centrar l'actuació en les **habilitats socials d'un alumne de 3r d'ESO**, el jove amb SAF amb qui finalment s'ha treballat. Un cop decidida l'àrea en la què s'intervindria (en aquest cas, les habilitats socials) i l'alumne amb qui es faria, s'ha fet tot un procés de recollida d'informació mitjançant qüestionaris i entrevistes per tal de poder detectar aquells aspectes relatius a les habilitats socials que es trobaven més afectats. Aquest procés exploratori ha permès obtenir informació molt valuosa per poder fer un disseny d'intervenció ajustat al perfil i les característiques de l'alumne. Posteriorment, s'inclou una síntesi de l'aplicació de les activitats dissenyades i, per últim, se'n fa l'avaluació, cosa que ha permès detectar els punts forts i febles del projecte.

Així doncs, el present treball persegueix l'**objectiu general** d'aprofundir en els coneixements teòrics i efectes de la SAF en els adolescents catalans d'avui dia, tot aportant propostes d'intervenció focalitzades en les habilitats socials a partir d'un cas específic. D'aquest objectiu general, se'n poden derivar quatre **d'específics**:

1. Realitzar un procés de detecció de necessitats dels alumnes de 1r, 2n i 3r d'ESO del centre educatiu Projecte.
2. Efectuar un recull teòric dels aspectes més rellevants de la SAF, partint de la realitat trobada en el centre.
3. Explorar el perfil d'habilitats socials d'un alumne de 3r d'ESO amb SAF.
4. Realitzar el disseny i aplicació d'una intervenció en habilitats socials per l'alumne amb SAF.

Així mateix, caldria comentar que aquest projecte es proposa com una **intervenció pilot** duta a terme amb la intenció de realitzar una primera aproximació al treball de les habilitats socials d'aquest alumne i amb la voluntat de desenvolupar, en un futur, un projecte més ampli i extens amb el qual es podrien aconseguir canvis significatius i evidenciables.

2. MARC TEÒRIC

2.1 SÍNDROME ALCOHÒLICA FETAL

CONCEPTE

La SAF és una condició que implica tota una sèrie de característiques que es donen quan l'infant, adolescent o adult va estar exposat a certes quantitats d'alcohol a nivell intrauterí. Això comporta que aquests individus presentin una sèrie d'**anormalitats físiques**, sobre tot deformacions facials (com ara fissures palpebrals, plecs epicàntics, el llavi superior molt fi i un filtrum aplanat) i que tinguin un **baix pes i altura** tant a nivell prenatal com postnatal. A més, també implica una **afectació en el sistema nerviós central** (SNC), la qual cosa pot comportar l'aparició de discapacitats de l'aprenentatge, anomalies cerebrals, una distorsió del funcionament executiu i problemes conductuals (Astley i Clarren, 2000; Jones et al., 1973; Kingdon et al., 2016; O'Leary, 2004; Stevens et al., 2015; citats en Zabotka, 2017).

Així, l'exposició prenatal a l'alcohol té efectes a nivell **cerebral, comportamental** i de **salut física general** que perduraran durant tot el cicle vital (McGee et al., 2011; Popova et al., 2016; citats en Petrenko et al., 2019). Cal destacar que de tots els trets exposats típics de la SAF, les característiques físiques solen atenuar-se a mesura que l'individu creix, al contrari que els efectes cognitius i conductuals, que persisteixen al llarg de tot el cicle vital (Zabotka, 2017). Per tant, se sap que **l'ambient fetal** influeix en el desenvolupament cerebral i, quan aquest ambient és anormal, és a dir, quan estan presents factors que no haurien d'estar-ho o quan es dona l'absència d'algun aspecte que hauria d'estar present, aquest fet té conseqüències que poden arribar a perdurar durant tota la vida de l'individu (Georgieff et al., 2018).

A nivell de concepte, la SAF està englobada dins la categoria de **Trastorns de l'Espectre Alcohòlic Fetal** (TEAF; Brown et al., 2019), que, a la vegada, forma part dels **Trastorns del Neurodesenvolupament** (Grubb et al., 2021). Així doncs, els **TEAF** fan referència a tota una sèrie de discapacitats mentals i físiques que es deriven de l'exposició intrauterina a l'alcohol (Brown et al., 2019). Aquesta categoria inclou diverses condicions, com ara la SAF, la SAF parcial, els defectes congènits que provoca l'exposició prenatal a l'alcohol, els trastorns del neurodesenvolupament que es relacionen amb l'alcohol i el trastorn neuroconductual associat a l'exposició prenatal a l'alcohol (Williams i Smith, 2015; citat en Harris, 2017), constituint-se la SAF com la forma més greu de TEAF (Brown et al., 2019).

Segons s'exposa des de l'Oficina de Premsa del Cirujà General dels Estats Units (2005; citat en Zabotka, 2017), la SAF té una **incidència** de 0,5 a 2 casos per cada 1000 nadons nascuts vius. Tanmateix, aquesta prevalença varia molt en funció del **país** i del **grup**

sociocultural del qual s'estigui parlant (Evrard, 2010), de manera que és significativament més alta en certes regions (May et al., 2013; citat en Petrenko et al., 2019). De fet, es considera que Europa és la zona amb una major incidència de SAF en comparació amb la resta del món (Evrard, 2010). Cal però deixar clar que la prevalença d'altres TEAF és tres vegades major que la del SAF (Centres de Control i Prevenció de Malalties, 2014; citat en Cavanaugh, 2015), pel que hi ha afectacions menys greus relacionades amb l'exposició prenatal a l'alcohol que són més freqüents (Evrard, 2010).

Algunes institucions amb pes a nivell mundial com són el Royal College of Obstetricians and Gynecologists (Royal College of Obstetricians and Gynaecologists, 2008; citat en Gupta et al., 2016) i el National Institute of Clinical Excellence (National Institute for Health and Care Excellence, 2008; citat en Gupta et al., 2016) adverteixen dels **perills** que comporta **consumir alcohol durant el període gestacional**. L'Oficina de Premsa del Cirujà General dels Estats Units (2005; citat en Zabotka, 2017), també fa grans esforços per deixar clar que no es coneix una quantitat segura d'alcohol a consumir durant l'embaràs, ni tampoc es té constància d'un moment temporal concret en el què sigui segur consumir alcohol durant aquest període (Cavanaugh, 2015), pel que es desaconsella qualsevol tipus d'ingesta. Així mateix, tampoc es té constància de que un tipus d'alcohol sigui menys perillós que un altre (Harris, 2017), de la mateixa manera que, avui per avui, tampoc pot atribuir-se un cert grau de discapacitat al consum d'una certa quantitat d'alcohol (Departament de Salut i Serveis Humans d'Estats Units, 2016; citat en Zabotka, 2017). Les nocions que s'acaben d'exposar són d'evident importància ja que, tot i que afortunadament avui en dia ja hi ha més consciència al respecte, encara és freqüent que alguns metges permetin un consum baix i ocasional d'alcohol, demostrant així un coneixement limitat sobre les conseqüències que aquest fet pot tenir pel nadó (Zabotka, 2017).

Pel que fa als **factors de risc** en el desenvolupament de la SAF, el més evident és la ingesta d'alcohol per part de la mare durant el període gestacional (Gupta et al., 2016). En aquest punt, un element important a tenir en compte és que només un 40% de les dones són conscients del seu embaràs durant les quatre primeres setmanes, un període absolutament essencial pel desenvolupament del fetus (Cavanaugh (2015) i en el què, per tant, el consum d'alcohol pot ser molt perjudicial pel nadó, aspecte del que moltes mares no en són conscients (Zabotka, 2017). Tanmateix, hi ha altres factors de risc associats com ara un baix nivell socioeconòmic i tabaquisme per part de la mare, el consum crònic d'alcohol per part del pare (Gupta et al., 2016), així com un perfil corporal petit de la mare (May i Gossage, 2011; citat en Gupta et al., 2016).

ORIGEN I RECORREGUT HISTÒRIC

El coneixement dels perjudicis que provoca l'alcohol durant l'embaràs es remunta a centenes d'anys enrere (Jones i Smith, 1973; Davis, 1980; Warner i Rosett, 1975; Calhoun i Warren, 2007; Burton, 1977; citats en Brown et al., 2019). Tal i com comenten Brown et al. (2019, p.2) la primera reflexió al respecte es troba en l'**Antic Testament** on apareix la següent cita "*Concebirás, y tendrás un hijo. Ahora pues, te ruego que te cuides, y no bebas vino ni sidra, ni comas ninguna cosa inmunda: porque he aquí, concebirás y darás a luz un hijo; y no pasará navaja sobre su cabeza; porque el niño será nazareo de Dios desde el vientre*", la qual pot considerar-se una advertència sobre els perills de l'alcohol. Anys després **Aristòtil** fa la següent afirmació "*Las mujeres tontas, borrachas o descerebradas suelen dar a luz niños como ellos, malhumorados y lánguidos*" (Calhoun i Warren, 2007; Burton, 1977; citats en Brown et al., 2019, p.2), on ja si que pot veure's una referència explícita als perjudicis del consum d'alcohol durant el període gestacional.

Més endavant el **Col·legi Oficial de Metges de Londres** va redactar un document que Warren (2015; citat en Brown et al., 2019) identifica com els primers escrits que parlen dels riscos i perjudicis del consum d'alcohol en la descendència d'un progenitor. Tot i això, en aquest document no es deixava clar si aquests efectes negatius provenien del consum d'alcohol de la mare o també del pare abans, durant o inclús després de l'embaràs, a través de la llet materna. Per la seva banda, **Nicoloux** (1900; citat en Brown et al., 2019) va aportar que la placenta no actuava com una barrera protectora del fetus davant l'alcohol, aspecte revolucionari ja que en aquella època es defensava l'autonomia intrauterina dels nadons (Randall, 2001; citat en Brown et al., 2019). Això va fer que hi hagués poca investigació al respecte fins que, l'any 1973, **Jones i Smith** (citats en Brown et al., 2019), no només van descriure algunes de les malformacions i efectes conductuals típics de la condició, sinó que també van proposar uns criteris diagnòstics per la SAF. Un cop ja es van tenir clars els danys que l'alcohol podia causar en el fetus, la primera persona que va evidenciar un patró de reconeixement de símptomes va ser **Lemoine** (1964; citat en Brown et al., 2019). Tanmateix, com que aquest no va presentar criteris diagnòstics específics, molts autors opinen que el reconeixement de la SAF ha d'atribuir-se a **Jones i Smith** (1973; citat en Brown et al., 2019), qui de fet van proposar el nom que adopta encara avui en dia la condició "Síndrome Alcohòlica Fetal". Tenint ja clars quins eren els perills de la SAF, al 1977 l'**Institut Nacional sobre l'Abús d'Alcohol y Alcoholisme** (NIAAA; citat en Brown et al., 2019) va llançar una primera advertència, on s'aconsellava a les dones embarassades no superar les dues begudes alcohòliques al dia i, poc a poc, va anar agafant força la idea de que l'alcohol era un element perjudicial pel desenvolupament del fetus (Brown et al., 2019).

CONSEQUÈNCIES PELS INFANTS I ADOLESCENTS

Tot i que evidentment les afectacions varien entre individus, les àrees que acostumen a estar afectades en la SAF i que, de fet, es consideren les **discapacitats primàries** són el funcionament executiu, el processament de la informació complexa, la comunicació social, l'aprenentatge, memòria i autoregulació (Kodituwakku, 2009; Mattson et al., 2011; citat en Petrenko et al., 2019), així com la hiperactivitat, l'atenció, l'aprenentatge i la capacitat intel·lectual o quocient intel·lectual (QI; Gupta et al., 2016). Aquestes discapacitats primàries poden causar altres **discapacitats secundàries** que normalment estan vinculades amb el funcionament social, conductual i adaptatiu de l'individu afectat, incloent, per tant, problemes psiquiàtrics i de salut mental, trastorns per consum de substàncies (Petrenko et al., 2019), experiències acadèmiques i escolars disruptives i una conducta sexual inapropiada (Gupta et al., 2016). Seria important destacar que aquestes discapacitats secundàries es manifesten quan les primàries no estan ben ateses (Petrenko et al., 2019), d'aquí la importància d'una detecció i diagnòstic primerencs.

A continuació i a mode de resum del que s'acaba d'exposar, es presenten la Taula 1 i la Taula 2, que mostren una síntesi de les principals discapacitats primàries i secundàries que es deriven de la SAF, a partir de les propostes de Gupta et al., (2016), Kodituwakku (2009; citat en Petrenko et al., 2019), Mattson et al., (2011; citat en Petrenko et al., 2019) i de Petrenko et al., (2019).

Taula 1

Discapacitats primàries en la SAF

Principals discapacitats primàries en la SAF
Funcionament executiu
Processament de la informació complexa
Comunicació social
Aprenentatge
Memòria
Autoregulació
Afectacions físiques
Dificultats atencionals
Baixa capacitat intel·lectual

Taula 2

Discapacitats secundàries en la SAF

Principals discapacitats secundàries en la SAF
Funcionament social, conductual i adaptatiu
Problemes psiquiàtrics i/o de salut mental
Trastorns per consum de substàncies
Experiències acadèmiques i escolars disruptives
Conducta sexual inapropiada

A) DISCAPACITATS PRIMÀRIES

De totes les discapacitats primàries derivades de la SAF que s'han esmentat a la Taula 1, a continuació es comentaran aquelles que es consideren més rellevants pel desenvolupament d'aquest treball.

En primer lloc, l'exposició prenatal a l'alcohol pot tenir com a conseqüència un **deteriorament específic de l'aprenentatge** (Hoyme et al., 2016; citat en Glass et al., 2017). Per tant, quan es compara el rendiment dels nens amb SAF amb el dels nens amb desenvolupament típic, els primers mostren un pitjor rendiment en tots els dominis acadèmics (Crocker et al., 2015; Glass et al., 2015; Howell et al., 2006; O'Leary et al., 2013; Streissguth et al., 1990; citats en Glass et al., 2017), on els que es troben més afectats són el raonament matemàtic i el raonament i comprensió verbal (Glass et al., 2017). Així, s'estima que entre un 17% i un 35% dels nens amb TEAF estan diagnosticats amb algun trastorn d'aprenentatge (Kable et al., 2015; citat en Glass et al., 2017).

Parlar d'afectacions en el **rendiment acadèmic** és una qüestió complexa ja que, tal i com proposen Kable et al., (2015; citat en Glass et al., 2017), aquest es veu influenciat per diversos aspectes, entre ells la capacitat intel·lectual, la conducta, el funcionament socioemocional, els problemes de salut mental, el suport social i ambiental i els dèficits atencionals del nen en qüestió. En referència a aquest últim aspecte, molt sovint els TEAF cohabituen amb el Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH), on la comorbiditat entre ambdues condicions és d'entre el 40 i el 90% (Bhatara et al., 2006; Burd et al., 2003; Fryer et al., 2007; citat en Glass et al., 2017), així com amb problemes comportamentals; aspectes que poden incidir en el rendiment acadèmic dels joves (Burd et al., 2003; Kable et al., 2015; Streissguth et al., 2004; citat en Glass et al., 2017). Aquests dèficits en el rendiment acadèmic, segons proposen alguns autors, són deguts, en certa mesura, a diverses **alteracions estructurals i funcionals** en diverses àrees cerebrals implicades (Dehaene et al., 2003; Houston et al., 2014; Ashkenazi et al., 2013; citat en Glass et al., 2017).

Tanmateix, cal tenir en compte que els TEAF no només tenen implicacions cognitives i del desenvolupament, sinó també **físiques**, sobretot problemes oculars, asma, afectacions de la pell, afectacions cardíques, problemes digestius, incontinència urinària, sinusitis crònica i dolor d'articulacions (Reid et al., 2021). Concretament, cal fer èmfasi en el fet de que els problemes físics amb una major comorbiditat amb els TEAF són els problemes oculars, que podrien ser deguts a que l'exposició prenatal a l'alcohol produeix un dèficit d'àcid retinoic, el qual és de vital importància pel desenvolupament dels ulls (Petrelli, 2019; Cvekl i Wang, 2019; citats en Reid et al., 2021). En aquest punt caldria comentar la importància de realitzar una detecció primerenca ja que, tal i com apunten Reid et al. (2021), se sap que com més gran sigui l'infant quan rep el diagnòstic de SAF, més comorbiditats físiques presentarà.

Per d'altra banda, dos dels aspectes més importants que poden estar afectats en els individus amb SAF són el **funcionament executiu** (Streissguth et al., 1996; citat en Rangmar et al., 2015) i la **cognició social** (Stevens, 2012; citat en Rangmar et al., 2015). El **funcionament executiu** comprèn diversos subcomponents com ara la planificació, la flexibilitat cognitiva, la memòria de treball, el control inhibitori i la resolució de problemes (Blair et al., 2005; citat en Rockhold et al., 2021). De tots aquests components, els que acostumen a estar afectats en el cas dels individus amb SAF són la inhibició, la flexibilitat cognitiva, la planificació (Mattson et al., 1999; citat en Rangmar et al., 2015), la memòria de treball i la resolució de problemes, afectacions que poden detectar-se ja en edats preescolars i que persisteixen fins l'adulthood (Connor et al., 2000; Mattson et al., 1999; Rasmussen, 2005; citats en Rockhold et al., 2021). Aquestes afectacions són de gran importància ja que quan els elements esmentats es troben compromesos, és probable que l'individu presenti un funcionament deficient en el seu dia a dia (Rabinovici et al., 2015; citat en Rockhold et al., 2021).

Aquest deteriorament en el funcionament executiu es relaciona amb les dificultats en la **cognició social** i, específicament, en la **teoria de la ment**, que es defineix com la capacitat que té una persona de raonar i comprendre els pensaments i les intencions dels demés (Astington i Gopnik, 1991; citat en Rangmar et al., 2015), aspecte clau, per tant, per a un bon domini de les habilitats socials. En referència a aquesta qüestió, s'ha evidenciat que els individus amb SAF presenten dificultats en la participació en interaccions socialment adequades, en la realització de judicis socials i en la comprensió de les senyals socials que proporcionen altres persones (Kully-Martens et al., 2012; citat en Rangmar et al., 2015), així com en la comprensió dels codis socialment establerts (Rangmar et al., 2015), aspectes que, segons Thomas (1998; citat en Rangmar et al., 2015), no milloren a mesura que el jove va creixent. Caldria també comentar que aquests dèficits en el funcionament executiu i social faciliten que els nens i joves amb SAF exhibeixin comportaments desadaptatius, tenint

dificultats per adaptar les seves accions a les característiques del moment i de l'entorn (Carr, 2010; citat en Rangmar et al., 2015).

El dèficit en el **domini social** present en les persones amb TEAF és especialment preocupant a partir de l'adolescència, moment en el qual les relacions amb les altres persones esdevenen més complexes (Rockhold et al., 2021). Així doncs, les persones afectades d'aquesta condició presenten moltes dificultats en l'atribució i interpretació dels estats mentals de les altres persones, així com en el processament emocional i afectiu necessari per poder dur-ho a terme (Lindinger et al., 2016). Per tant, en els TEAF s'evidencia una clara dificultat en el reconeixement emocional dels altres (Kerns et al., 2016; citat en Lindinger et al., 2016), així com en saber interpretar de forma correcta els estímuls socials i les expressions facials i afectives de les persones que ens envolten (Halberstadt et al., 2001; citat en Lindinger et al., 2016), aspectes essencials per a un bon domini social. Així, tal i com ja apuntaven McGee et al., (2009; citat en Lindinger et al., 2016), els individus amb TEAF mostren una disfunció en el processament de la informació de tipus social, fet que es manifesta en unes baixes habilitats socials (Thomas et al., 1998; citat en Lindinger et al., 2016), una de les principals discapacitats secundàries presentades en la Taula 1.

B) DISCAPACITATS SECUNDÀRIES

En referència a les discapacitats secundàries, es farà especial èmfasi en les **condicions psicopatològiques** que molt sovint emergeixen com a conseqüència de la mala atenció de les discapacitats primàries que comporta la SAF (Petrenko et al., 2019). Així, les taxes de condicions psicopatològiques són molt més altes en aquells nens i joves amb TEAF, incloent, segons expliquen Georgieff et al., (2018), problemes comportamentals (tant internalitzants com externalitzants), trastorns de la son (Steinhausen et al., 1991; Streissguth et al., 1993; citats en Georgieff et al., 2018), TDAH, trastorn negativista desafiant i trastorn de l'espectre autista (Lange, et al., 2017; citat en Georgieff et al., 2018). Durant l'adulthood, és comú que aquesta població presenti trastorns de l'estat d'ànim, trastorns per consum de substàncies, trastorns psicòtics, de personalitat i alimentaris (Famy, Streissguth i Unis, 1998; citat en Georgieff et al., 2018), així com esquizofrènia (Slavney i Grau, 1978; citat en Georgieff et al., 2018).

Tal i com proposen Petrenko et al. (2019), el desenvolupament de les discapacitats secundàries és el resultat de la interacció entre els diferents nivells ecològics que proposa Bronfenbrenner (1977; citat en Petrenko et al. 2019). Així, en aquests nivells es donen **factors de risc**, que augmenten la probabilitat de que es presentin aquestes condicions secundàries, i que poden veure's contrarestats per **factors protectors**, que impedeixen, en certa forma, el

desenvolupament d'aquestes condicions secundàries i afavoreixen el funcionament adaptatiu de l'individu (Petrenko et al. 2019). Respecte aquest tema, se sap que l'ambient familiar és el que té més influència tant sobre els factors de risc com sobre els factors protectors, per la qual cosa serà important atendre'l de manera adequada (Petrenko et al. 2019).

Per tant, tenint en compte els dèficits que es deriven de la SAF, és important comentar que la població que se'n veu afectada presenta **altes tasses d'ús de serveis mèdics** en un intent de protecció i prevenció d'aquestes condicions secundàries derivades del propi trastorn (Petrenko et al., 2019). Així, és absolutament essencial que el personal mèdic tingui coneixença de les seves característiques, així com de les discapacitat secundàries que poden desenvolupar-se si l'atenció proporcionada no respon a les necessitats de l'individu (Petrenko et al., 2019). En aquest punt, resulta necessari considerar que tot i que els individus amb SAF acostumen a presentar una sèrie de característiques i disfuncions, són igual de **diversos** que les persones amb un desenvolupament típic i, per tant, poden mostrar un funcionament cognitiu, conductual, socioemocional i físic molt diferent en funció de les seves característiques particulars (Mattson et al., 2019; citat en Flannigan et al., 2021).

FORTALESES DE LES PERSONES AMB SAF

Tot i que evidentment és molt necessari tenir consciència de les debilitats i les limitacions que es deriven dels TEAF i de la SAF, és molt important tenir en compte que, tal i com es comenta des de la Xarxa d'Investigació de TEAF de Canadà, "*cada individu amb TEAF es únic i presenta tant fortalezes com debilitats*" (Harding et al., 2019, citat en Reid et al., 2021, p.1). Així, cal considerar l'individu de forma **holística** (Flannigan et al., 2021), és a dir, tenir en compte tant les seves fortalezes com les seves possibilitats (Olson i Sparrow, 2021; Skorka et al., 2020; citats en Flannigan et al., 2021) per no centrar la mirada només en la incapacitat i en el dèficit (Hogan, 2019; Shogren et al., 2017; citats en Flannigan et al., 2021), ja que d'aquesta manera, es contribueix a l'estigmatització i victimització d'aquestes persones (Bell et al., 2015; Choate i Badry, 2019; citat en Flannigan et al., 2021), fet que pot afectar de forma molt negativa la seva autoestima i dificultar en gran mesura la construcció d'una identitat positiva (Wehmeyer, 2014, 2020; citat en Flannigan et al., 2021).

Així doncs, per **fortalesa** s'entén, segons Peterson i Seligman (2004; citat en Flannigan et al., 2021, p.3) les "*característiques individuals positives, talents o habilitats que poden contribuir i ser cultivades per promoure la realització i el benestar d'un individu*". Flannigan et al., (2021), han identificat cinc categories de fortalezes que estan presents en les persones amb TEAF: autoconsciència, receptivitat al suport, capacitat de connexió humana, perseverança davant els reptes i esperança davant el futur.

Pel que fa a l'**autoconsciència**, un aspecte destacable és que les persones amb TEAF, incloent la SAF, es conceptualitzen a sí mateixes com molt més que aquesta condició, és a dir, sostenen que la seva afectació és una part d'elles, però no la totalitat. A més, gran part de les persones amb TEAF són conscients de la seva **necessitat de suport**, fet que és el que permet, en gran mesura, el progrés d'aquesta població. Per altra banda, molts d'aquests individus manifesten sentir-se **connectats amb altres persones**, tot i que altres manifesten sentir-se aïllats. Així, tot i que aquest aspecte pot considerar-se un punt fort, també constitueix una necessitat que cal treballar (Flannigan et al., 2021). Pel que fa a la **perseverança davant els reptes**, els autors van trobar que aquesta població presenta la determinació i compromís necessaris per fer front a les dificultats que es van trobant (Flannigan et al., 2021), així com esperança d'un futur positiu, actitud que incideix positivament en el seu benestar (Shogren et al., 2017; citat en Flannigan et al., 2021).

És important tenir en compte aquesta identificació de fortaleces, ja que és precisament el que ens permetrà deixar de centrar la mirada en el dèficit, alhora que ens ajudarà a millorar l'**autoconcepte i autoestima** d'aquest col·lectiu i a empoderar-lo, augmentant així el seu benestar (Fredrickson i Losada, 2005; Proyer et al., 2013; citats en Flannigan et al., 2021).

BIOLOGIA DE LA CONDICIÓN

L'alcohol és un teratogen que té un efecte particularment perjudicial en els fetus en general i, especialment, en el seu cervell en desenvolupament (Gupta et al., 2016). La teoria que descriu la influència de les condicions uterines de la mare sobre la salut del futur nadó es coneix com la **hipòtesi dels orígens del desenvolupament de la salut i la malaltia** (Barker, 2007; citat en Reid et al., 2021), la qual proposa que l'exposició a certs factors durant el desenvolupament del fetus pot tenir com a conseqüència problemes en la salut del nadó (Mandy i Nyirenda, 2018; citat en Reid et al., 2021). D'aquesta manera, quan es dona una exposició intrauterina a l'alcohol es produeixen una sèrie de **fenòmens**, com ara dany mitocondrial, peroxidació de lípids, alteració de les cèl·lules neuronals, vasoconstricció placentària i una inhibició dels cofactors necessaris pel desenvolupament fetal, els quals constitueixen un evident perjudici pel desenvolupament fetal (Gupta et al., 2016).

S'ha demostrat que quan una dona consumeix alcohol durant el període gestacional, aquest teratogen es difon per la **placenta**, arribant a ocupar tot el compartiment fetal (Brien et al., 1983, 1985; Idan paan-Heikkila et al., 1972; citats en Gupta et al., 2016) i acumulant-se en el **líquid amniòtic**, ja que aquest presenta una taxa d'eliminació bastant lenta (Heller i Burd, 2014; citat en Gupta et al., 2016), deguda, en part, a les baixes concentracions d'enzims metabòlics, en concret, del CYP2E1, que són els elements que permeten l'eliminació de

substàncies, entre elles, de l'alcohol. Així, quan aquest enzim oxida l'etanol es produeix un superòxid que es diposita sobre les cadenes dels àcids grassos poliinsaturats de les membranes cerebrals del fetus, la qual cosa genera un **dany cerebral** (Gemma et al., 2007; citat en Gupta et al., 2016), degut, entre d'altres coses, a una apoptosi o **mort neuronal descontrolada** (Cohen-Kerem i Koren, 2003; Guerri et al., 1994; citat en Gupta et al., 2016), que, més tard, s'evidenciarà com a una **disfunció del SNC** (Gemma et al., 2007; citat en Gupta et al., 2016). De fet, s'ha proposat que els **dimorfismes facials** típics de la SAF es deuen a aquest procés d'apoptosi descontrolada en les cèl·lules de la cresta neural (Cartwright i Smith, 1995; citat en Gupta et al., 2016).

Per altra banda, es creu que els **efectes neuroconductuals** són també deguts al fenomen de l'apoptosi en les neurones productores de **serotonina** i, de fet, s'ha evidenciat que els nens amb SAF presenten una reducció de la concentració d'aquest neurotransmissor al còrtex, mentre que mostren un increment de **dopamina** als ganglis basals (Riikonen et al., 2005; citat en Gupta et al., 2016). Així mateix, l'exposició intrauterina a l'alcohol pot perjudicar la **comunicació intercel·lular**, procés necessari pel desenvolupament del trofoblast i la diferenciació cel·lular, moments absolutament crucials pel desenvolupament del fetus (Deverman i Patterson, 2009; citat en Gupta et al., 2016).

Per altra banda, l'etanol perjudica també l'**expressió d'algunes cèl·lules neuronals** importants pel desenvolupament normal del cervell, com són, per exemple, l'alfa i beta lamines 1, beta integrines 3 i 5 i la fosfoproteïna 1 (Minana et al., 2000; Vangipuram et al., 2008; citat en Gupta et al., 2016). A més, redueix en gran mesura el transport de biotina (Schenker et al., 1993; citat en Gupta et al., 2016) i de vitamina B6 (Schenker et al., 1992; citat en Gupta et al., 2016), dos cofactors necessaris pel desenvolupament i creixement del fetus.

Aquestes alteracions en el desenvolupament tenen diferents conseqüències, entre elles, **alteracions en l'estructura de la matèria blanca**, la qual es pot relacionar amb diversos dèficits presents en la SAF com ara problemes comportamentals, disfunció de la memòria de treball, disfunció executiva i baixa velocitat de processament, entre d'altres aspectes (Donald, et al., 2015; Fan et al., 2016; Fryer et al., 2009; Lebelet al., 2010; Lebel et al., 2008; Malisza et al., 2012; Spottiswoode et al., 2011; Taylor et al., 2015; Wozniak et al., 2006, 2009; citats en Georgieff et al., 2018), pel que es pot parlar d'una **afectació generalitzada en la connectivitat cerebral** (Georgieff et al., 2018).

Se sap que el risc de que el nadó presenti SAF depèn tant de la **quantitat d'alcohol** que la mare hagi consumit, com del **moment** del procés gestacional on s'hagi efectuat la ingesta (Abel i Hannigan, 1995; citat en Gupta et al., 2016). Pel que fa a la quantitat i al moment del consum, algunes investigacions, com ara la de Kesmodel et al., (2019) mostren que els

dismorfismes facials són unes 8 vegades més probables en aquells nadons les mares dels quals han fet un consum d'entre 1 a 4 begudes alcohòliques a la setmana, i unes 2 vegades més probables en el cas de que la mare realitzi només un consum compulsiu d'alcohol durant la tercera o la quarta setmana d'embaràs. Amb això, queda clar que no només els fills de mares alcohòliques poden arribar a tenir fills amb SAF, sinó que una sola exposició a uns certs nivells d'alcohol poden arribar a desenvolupar aquestes afeccions en el fetus.

Una dada interessant és que en el risc de desenvolupar SAF no només s'ha de tenir en compte el consum d'etanol per part de la mare, sinó que s'ha evidenciat que el consum crònic d'aquesta substància per part del pare produeix una **desmetilació de l'ADN** present en els espermatozous, que en condicions normals es troben hipermetilats. D'aquesta manera, aquesta alteració pot comprometre el desenvolupament normal del fetus i implicar la presència de SAF en el nadó (Ouko et al., 2009; citat en Gupta et al., 2016). En el cas de la mare, l'etanol també produeix alteracions en el seu **loci matern**, la qual cosa pot influir en l'expressió gènica del fetus i, per tant, implicar un desenvolupament anormal del mateix (Mead i Sarkar, 2014; citat en Gupta et al., 2016).

DIAGNÒSTIC

Tot i que ja fa anys que es parla de la SAF i de les seves conseqüències, els individus que presenten aquesta condició i les seves famílies encara avui en dia es troben amb **limitacions** a l'hora de poder obtenir un diagnòstic primerenc donat que hi segueix havent una falta de coneixement sobre els TEAF en general, incloent la SAF. Això fa que aquests individus no puguin obtenir els recursos i fer ús dels serveis que necessiten (Petrenko et al. 2019), la qual cosa provoca un clar perjudici en aquests infants i, per tant, en les seves famílies. Així, el diagnòstic de SAF tendeix a ser bastant complicat degut a que, entre d'altres coses, existeixen **múltiples criteris diagnòstics** (Paintner et al., 2012; citat en Cavanaugh, 2015), en la majoria dels quals es requereix que la mare confirmi al seu metge el consum d'alcohol o de que els professionals detectin malformacions facials en el nadó (Warren et al., 2011; Paintner et al., 2012; citats en Cavanaugh, 2015), la qual cosa no sempre resulta possible. A més de tenir diversos criteris diagnòstics, la variabilitat entre els mateixos també complica en gran mesura la detecció d'aquestes condicions (Coles et al., 2016; citat en Grubb et al., 2021).

Normalment, en els casos on es diagnostica SAF, la detecció s'acostuma a realitzar durant l'**edat escolar** (Streissguth et al., 2004; citat en Glass et al., 2017), un període que es considera tardà i on, per tant, molt probablement ja s'haurà desenvolupat alguna **discapacitat secundària** (Streissguth et al., 1994; citat en Glass et al., 2017). Així, un diagnòstic primerenc,

juntament amb el suport dels serveis i recursos adequats, es considera un factor protector d'aquest tipus de discapacitats (McLachlan et al., 2020; Popova et al., 2020; Streissguth et al., 2004; citats en Grubb et al., 2021). De fet, hi ha una relació lògica entre aquests aspectes i és que, per tal de poder accedir als serveis que els infants necessiten, es requereix que aquests disposin del diagnòstic. Així mateix, aquest aspecte també permet que l'entorn de l'infant o adolescent sigui conscient de les seves necessitats, mancances i fortaleeses, la qual cosa és de vital importància per al seu bon desenvolupament (Doak et al., 2019; Helgesson et al., 2018; citats en Grubb et al., 2021).

A més, hi ha dades que apunten que existeix molta **detecció perduda** tant en la SAF com en la resta TEAF, pel que molts dels casos no arriben a diagnosticar-se mai (Grubb et al., 2021). Moltes vegades, el fet de no presentar dimorfismes facials o l'absència d'una corroboració del consum alcohòlic durant l'embaràs contribueixen a aquesta difícil detecció (Astley, 2010; Corrigan et al., 2019; citats en Grubb et al., 2021). Altres aspectes que compliquen el diagnòstic podrien ser la falta de consciència i sensibilitat, tant en la comunitat com en el conjunt dels professionals, sobre els TEAF en general i la SAF en particular, així com les dificultats per accedir als recursos i serveis necessaris per realitzar el diagnòstic pertinent (Astley et al., 2019; Corrigan et al., 2019; McLachlan et al., 2020; Wedding et al., 2007; citats en Grubb et al., 2021).

A) CRITERIS DIAGNÒSTICS

Es disposa de diferents **esquemes diagnòstics dels TEAF** (Astley, 2004; Bertrand et al., 2004; Bower y Elliott, 2016; Cook et al., 2016; American Psychiatric Association, 2013; Hoyme et al., 2016; citats en Kesmodel et al., 2019) els quals s'han anat actualitzant amb el pas dels anys (Benz et al., 2009; Cook et al., 2016; Organización Mundial de la Salud, OMS, 2005; citada en Grubb et al., 2021).

Com s'ha comentat anteriorment, els TEAF engloben tota una sèrie d'afectacions causades per l'efecte de l'alcohol a nivell prenatal. Així, constitueixen un paraigües, un espectre on s'engloben **diverses subtipologies** d'afeccions relacionades amb l'exposició prenatal a l'alcohol: la SAF, els trastorns congènits relacionats amb l'alcohol, els trastorns del neurodesenvolupament relacionats amb l'alcohol (Evrard, 2010), i el trastorn neuroconductual associat a l'exposició prenatal a l'alcohol (Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals, DSM-5; APA, 2013). Els **criteris diagnòstics** específics d'aquests diferents trastorns que formen part del paraigües general dels TEAF difereixen en funció del **sistema de diagnòstic** que s'utilitzi (Astley, 2011; Astley et al., 2017; Coles et al., 2016; citats en Kesmodel et al., 2019). De fet, alguns autors han demostrat que un mateix individu situat dins

l'espectre alcohòlic fetal pot obtenir diferents diagnòstics en funció dels criteris que s'utilitzin (Astley et al., 2019; Coles et al., 2016; citat en Grubb et al., 2021).

Centrant-nos en el diagnòstic de SAF, ja des del 1957, Rouquette (1957, citada en Evrard, 2010) va considerar que es podia parlar de tres elements claus, **tres simptomatologies nuclears** que encara avui en dia es mantenen en els diversos sistemes de diagnòstic, la presència de les quals és el que ens permetrà parlar de SAF: retard en el creixement intra i extrauterí, dismorfismes facials i anomalies morfològiques i funcionals del SNC. Per tal de poder parlar de SAF, aquestes característiques han de venir acompanyades d'una evidència de que la mare ha consumit alcohol durant el període gestacional (Evrard, 2010).

En aquest apartat es presenten els tres sistemes diagnòstics que actualment tenen més rellevància, essent el primer d'ells el més utilitzat avui en dia:

— **Codi de 4 dígit** (Astley, 2004; citat en Kesmodel et al., 2019), els criteris del qual poden consultar-se la Taula 3 situada a l'Annex 1.

— **Criteris diagnòstics de l'Institute of Medicine (IOM; Stratton et al., 1996; citat en Evrard, 2010)**, que poden consultar-se la Taula 4 situada a l'Annex 2.

— **Criteris Diagnòstics del Centre pel Control de Malalties (CDC; Bertrand et al., 2004; citat en Evrard, 2010)**, que poden trobar-se a la Taula 5 a l'Annex 3.

Un cop presentats aquests tres criteris, a continuació es faran algunes apreciacions sobre el primer, el **Codi de 4 dígit** (Astley, 2004; citat en Kesmodel et al., 2019). El primer codi d'aquest sistema proposa que un dels factors determinants per al diagnòstic de SAF és la presència d'un **dèficit en el creixement**, tenint en compte tant l'alçada com el pes a nivell prenatal i postnatal.

En referència al segon codi, cal destacar que els **dismorfismes facials típics de la SAF** no poden conceptualitzar-se com a trets dicotòmics, és a dir, presents o absents, sinó que són característiques graduals que se situen en un continu que va des de lleu fins a greu (Astley i Clarren, 2000; citat en Kesmodel et al., 2019). El que sí que cal tenir clar és que com més exposició prenatal a l'alcohol hi hagi hagut, més augmenta la gravetat dels dismorfismes facials, els quals correlacionen positivament amb la gravetat dels dèficits de creixement i la disfunció del SNC (Astley, 2013; citat en Kesmodel et al., 2019). Pel que fa a la **longitud curta de la fissura palpebral**, que seria un dels possibles dismorfismes facials que es poden trobar en els individus amb SAF, se sap que aquesta depèn tant de la quantitat d'alcohol ingerida, com del moment de la ingesta, de manera que la probabilitat de que el nadó la presenti augmenta mesura que incrementa la quantitat d'alcohol ingerida, tenint en compte que les

primeres setmanes d'embaràs són les més sensibles a aquesta malformació. Per altra banda, la presència de **filtrum llis** i de **llavi superior prim** s'ha relacionat únicament amb el moment d'exposició a l'alcohol, essent les primeres setmanes d'embaràs les més crítiques (Kesmodel et al., 2019). Tot i que tal i com s'ha comentat, la ingesta materna d'alcohol durant les primeres setmanes d'embaràs és molt riscosa, també se sap que una mínima ingesta d'alcohol en qualsevol moment de l'embaràs resulta suficient per causar els tres dismorfismes facials en una minoria dels nadons (1 de cada 14), els quals es considera que són especialment vulnerables a l'alcohol (Kesmodel et al., 2019).

La presència d'aquests **dismorfismes** és important perquè correlaciona positivament amb altres **difficultats associades** amb la SAF. Així, els infants que presenten les tres característiques facials presenten també un menor pes i longitud al néixer, i, si són prematurs, és comú que neixin amb un baix pes segons la seva edat gestacional (Evrard, 2010), aspectes que es consideren en el primer codi d'Astley (2004; citat en Kesmodel et al., 2019). Aquest retard en el creixement no es recupera a nivell postnatal, per la qual cosa es parla d'una hipotròfia o hipoplàsia global (Evrard, 2010). Així mateix, els infants que presenten els tres dismorfismes presenten també una major gravetat de microcefàlia, que faria referència al tercer codi d'aquest mateix autor (Astley, 2004; citat en Kesmodel et al., 2019).

Segons si el nadó o infant compleix o no els codis proposats per Astley (2004; citat en Kesmodel et al., 2019), així com segons la gravetat dels mateixos, podem parlar de **SAF** (Síndrome Alcohòlica Fetal) o de Síndrome Alcohòlica Fetal Parcial (**SAFP**). Per poder fer el diagnòstic de SAF és necessari que el nadó o infant compleixi els criteris que apareixen en la Taula 3 (veure Annex 1), mentre que podem parlar de SAFP quan el nadó presenta un creixement normal, un rang 3 o 4 en presència de dismorfismes facials, microcefàlia i/o disfunció cerebral. Un dels problemes principals que dificulten el diagnòstic primerenc és que fins als 8 anys és molt complicat detectar una **disfunció cerebral**, fet que constitueix un dels codis necessaris per diagnosticar SAF.

Pel que fa als criteris diagnòstics que es proposen des de l'**Institute of Medicine** (IOM; Stratton et al., 1996; citat en Evrard, 2010), caldria comentar que aquests cobreixen tot l'espectre de TEAF, que es subdivideix en cinc categories que poden consultar-se a la Taula 4 (veure Annex 2). Tanmateix, aquest treball se centra en la SAF i, per tant, en les categories 1 i 2 d'aquest mateix sistema diagnòstic.

B) EINES I ENFOCAMENTS DE DETECCIÓ

A l'hora de fer el diagnòstic, tot i que avui en dia disposem de diverses **eines i enfocaments** que podrien ser potencialment útils en el futur, l'evidència psicomètrica que els avala no és gaire robusta, la qual cosa constitueix una clara limitació en el moment de plantejar-se un diagnòstic de SAF. Així, tenint en compte que molts d'aquests enfocaments encara es troben en fases inicials del seu desenvolupament i investigació, actualment encara no podem fer unes recomanacions sòlides en referència a quines són les millors eines de detecció dels TEAF, incloent la SAF (Grubb et al., 2021). Es presenta a continuació una selecció dels més destacables (Grubb et al., 2021).

— **EINA DE DETECCIÓ NEUROCONDUCTUAL:** és l'eina que ha demostrat ser més útil en la detecció de nens i joves amb TEAF, permetent distingir els individus que presenten aquesta condició dels que no (Nash et al., 2006; citat en Grubb et al., 2021).

— **FAS SCREEN:** aquesta eina té l'objectiu de realitzar deteccions de nens amb SAF en el context escolar (Burd et al., 1999; citat en Grubb et al., 2021), fent especial èmfasi en els indicadors de trets dismòrfics facials i de creixement (Grubb et al., 2021). Caldria deixar clar que és una eina de detecció que no s'ha mostrat gaire efectiva en la pràctica.

— **EINA DE DETECCIÓ DE LA CHILDREN'S AID SOCIETY OF TORONTO (CAST):** en el cas d'aquesta eina, cal explicitar que només s'ha trobat un ítem diferenciador dels alumnes amb TEAF respecte els que no tenen cap afectació (Steinhart, 2016; citat en Grubb et al., 2021), pel que també mostra una efectivitat limitada.

— **LIFE HISTORY SCREEN (LHS):** aquesta és una eina de detecció que pot fer-se servir en adults, permetent al personal sanitari identificar deficiències en el desenvolupament neurològic, les quals poden ser causades per la presència d'un TEAF, incloent la SAF (Grant et al., 2013; citat en Grubb et al., 2021).

— **EINES BASEDES EN LA IDENTIFICACIÓ DE TRETS FACIALS:** s'han desenvolupat protocols de detecció basats en la mesura manual de les característiques facials i de creixement dels nens (Lee et al., 2016; citat en Grubb et al., 2021). Per altra banda, també s'han desenvolupat softwares que realitzen una anàlisi fotogràfica i computada en 2 dimensions (Astley i Clarren, 1996; Astley et al., 2002; Avner et al., 2014; citat en Grubb et al., 2021) o en 3 dimensions de les característiques facials dels infants, sent les segones més efectives que les primeres (Grubb et al., 2021). Tot i això, caldria comentar que aquestes metodologies sovint no són suficients per realitzar un diagnòstic de TEAF o SAF, sinó que es conceptualitzen més aviat com eines complementàries en el procés diagnòstic (Grubb et al., 2021).

— **EINES BASADES EN LA DETECCIÓ DE BIOMARCADORS:** aquesta eina es basa en la detecció de diferències en diversos biomarcadors entre els nens amb TEAF o SAF i els de desenvolupament típic. Així, s'ha evidenciat que existeixen diferències en les concentracions de les proteïnes del propi sèrum (Andreu-Fernández et al., 2019; Robinson et al., 1995; citat en Grubb et al., 2021), diferències dermatoglífiques (Andreu-Fernández et al., 2020; Planas et al., 2018; citat en Grubb et al., 2021), diferències en l'hemoglobina oxigenada i desoxigenada en diverses regions cerebrals (Barrett et al., 2019; citat en Grubb et al., 2021) i en el moviment ocular (Green et al., 2009; Paolozza et al., 2014, 2017; Tseng et al., 2013; Zhang et al., 2019; citat en Grubb et al., 2021), així com en la metilació de l'ADN (Lussier et al., 2018; citat en Grubb et al., 2021). Cal afegir però que, a nivell biològic, el marcador que s'ha mostrat més efectiu en la detecció de nadons amb risc de patir TEAF són els **èsters etílics dels àcids grassos del meconi**, els quals constitueixen els biomarcadors neonatals de TEAF (Paintner et al., 2012; Memo et al., 2013; citats en Cavanaugh, 2015).

TRACTAMENT

Cal començar aquest apartat dient que, evidentment, allò més adequat seria **prevenir** el consum d'alcohol tant per part del pare com de la mare, amb la intenció d'evitar el desenvolupament d'una SAF o de qualsevol dels TEAF. Tanmateix, i degut a les condicions socials en les que vivim, això és pràcticament impossible, pel que s'estan investigant opcions de **tractament** que permetin millorar les condicions d'aquests nens i nenes (Gupta et al., 2016) o fins i tot poder revertir el dany causat pels efectes de l'alcohol, aspecte que encara està en desenvolupament (Cavanaugh, 2015).

Algunes de les opcions de tractament que s'han considerat fins ara són l'administració de **colina**, **àcid fòlic**, **pèptids neuroactius** i **factors de creixement neurotròfics** (Gupta et al., 2016). A nivell prenatal, tot i que encara es troba en fase d'investigació, es creu que l'administració d'alguns antioxidants com ara la **vitamina C** (Peng et al., 2005; citat en Gupta et al., 2016) i **E** (Heaton et al., 2000; Wentzel et al., 2006, citat en Gupta et al., 2016), **resveratrol** (Kumar et al., 2011; Yuan et al., 2013; citat en Gupta et al., 2016), **astaxantina** (Zheng et al., 2014; citat en Gupta et al., 2016) i **curcumina** (Tiwari i Chopra, 2013; citat en Gupta et al., 2016) podrien revertir o fins i tot prevenir els efectes negatius de l'alcohol. Altres components que s'estan estudiant amb la mateixa finalitat són, **l'àcid bòric**, **l'àcid fòlic** i la **L-glutamina** (Eskes, 1997; Scholl i Johnson, 2000; Yanaguita et al., 2008; citats en Gupta et al., 2016).

2.2 ADOPCIONS

El fet de tenir un fill amb SAF representa un greu **estrès i preocupació** que la majoria de les vegades resulta molt difícil de gestionar. Així, les mares que conviuen amb els seus fills biològics amb SAF han de fer front no només a la difícil situació de criar un nen amb necessitats especials, sinó també al fet de ser conscients que són elles qui, d'alguna manera, han causat un perjudici a l'infant. Aquest fet els suposa un **estrès** i un sentiment de **culpabilitat** que persisteix al llarg de tota la seva vida (Zabotka, 2017) i que es veu agreujat per la necessitat que senten de protegir els seus fills (Petrenko et al., 2019).

Tot i que, tal i com s'acaba de comentar, alguns nens amb SAF si que conviuen amb les seves famílies biològiques, en l'actualitat, ens trobem que molts d'aquests infants provenen de països de l'**Europa del nord**, com ara Rússia i Ucraïna. Precisament, Popova et al. (2019; citat en Koren i Ornoy, 2021) apunten que la prevalença de TEAF a Rússia és de 95,5 per cada 1000 nens nascuts, constituint així el país amb una major incidència d'aquesta afectació (Hack et al., 2005; Rutter, 1998; citats en Landgren et al., 2010). Així, es coneix que al voltant d'un 13% dels nens que es troben en centres d'adopció en aquest país tenen malformacions facials greus compatibles amb TEAF i un 45% mostra malformacions facials de gravetat mitjana (Miller et al., 2006; citat en Koren i Ornoy, 2021).

Les principals zones geogràfiques que acullen als infants russos i ucraïnesos són Estats Units, Canadà i Europa (Miller et al., 2007). Molts d'aquests nens, abans de ser adoptats van passar un període de la seva infantesa en alguna institució, on molt probablement i segons indiquen Koren i Ornoy (2021) van patir **negligències estructurals**, entre les quals s'inclouen un dèficit d'oportunitats d'interacció entre el cuidador i l'infant. Aquest fet, segons comenten els mateixos autors, pot contribuir a que aquests nens manifestin **problemes cognitius, comportamentals i emocionals** a mesura que vagin creixent. Així, segons diversos autors, el fet de que els infants que es troben institucionalitzats siguin **adoptats** acostuma a suposar un benefici pel seu desenvolupament (van IJzendoorn et al., 2008; van IJzendoorn, 2005; citats en en Koren i Ornoy, 2021).

Tal i com s'ha comentat anteriorment, haurien de destacar-se dues qüestions pel que fa a l'experiència dels **pares adoptius** de nens amb SAF. En primer lloc, les famílies tendeixen a realitzar **accions protectores** per tal de prevenir les discapacitats secundàries i intentar superar les barreres a les quals aquests nens han de fer front. En segon lloc, cal també tenir en compte que la SAF comporta tota una sèrie de **factors estressants**, sobretot pel que fa a com gestionar les discapacitats dels seus fills i a com minimitzar els efectes de les barreres i limitacions que es van trobant. Cal dir que aquests dos tipus d'experiències interaccionen, ja que encara que les famílies dels infants amb SAF són conscients de que les accions

protectores són necessàries i beneficien als seus fills, també reconeixen que tal responsabilitat contribueix en gran mesura a incrementar el seu nivell d'estrès (Petrenko et al., 2019).

El principal factor que fomenta aquest sentiment d'**estrès** i **angoixa** en els pares d'aquests infants és el fet de reconèixer i saber gestionar les discapacitats dels seus fills. (Petrenko et al., 2019). Així, molts pares equiparen el procés de comprensió i acceptació de la discapacitat de l'infant a un **dol** necessari per tal de poder fer front a la situació i a les conseqüències que d'ella se'n deriven (Petrenko et al., 2019). Així, tot i que és un procés dolorós, les famílies també reporten alleujament al saber que el comportament dels seus fills és fruit de la seva condició (Petrenko et al., 2019), ja que abans del diagnòstic, acostumen a sentir confusió davant les conductes del nen (Olson et al., 2009). Un altre sentiment també molt recurrent en aquestes famílies és la **tristesa** que els envaeix al veure la creixent bretxa que separa els seus fills dels altres infants i joves. Així mateix, també és molt comuna la **por** a que els nens puguin ser abusats donat el seu baix nivell maduratiu, així com la **incertesa** sobre com enfrontar el futur (Petrenko et al., 2019). Per altra banda, també cal destacar l'**estrès econòmic** que recau sobre aquestes famílies, ja que els nens i joves amb SAF necessiten recursos i serveis que acostumen a ser de pagament.

En referència a les **accions protectores** que requereixen els infants amb SAF, els pares destaquen la necessitat d'un control constant i, per tant, d'un seguiment i vigilància dels seus fills, així com d'una bona estructuració del seu entorn i de la seva rutina. En consonància amb el que ens diu la literatura, els pares també han detectat la necessitat de tenir en compte les fortaleces dels seus fills i no tan sols els dèficits o mancances (Petrenko et al., 2019).

El que està clar és que aquestes famílies han de lluitar contínuament amb l'**estigma** i els **prejudicis** que envolten aquesta condició, la qual cosa, en moltes ocasions, acaba provocant un aïllament i una manca de suport social i, com a conseqüència, un increment de l'estrès (Petrenko et al., 2019). Tant és així que, de fet, molts professionals aconsellen als pares que especifiquin l'adopció dels seus fills per tal que les altres persones no els jutgin (Petrenko et al., 2019). Així, a nivell general, aquests pares detecten una falta generalitzada de coneixement sobre aquesta condició, i, per tant, una evident necessitat d'educació i sensibilització sobre aquesta condició (Petrenko et al., 2019).

Per tant, com viu la família la condició del seu fill és un aspecte molt rellevant ja que, tal i com es comenta en Olson et al., (2009), la **qualitat de l'entorn** del nen incideix de forma directa en l'evolució de l'individu amb TEAF. Així, el fet que estigui ben cuidat i visqui en un entorn que li proporcioni estabilitat són dues qüestions absolutament essencials per al seu bon pronòstic (Giunta i Streissguth, 1988; Weiner i Morse, 1994; citats en Olson et al., 2009) i per a la prevenció de discapacitats secundàries (Olson et al., 2009).

2.3 HABILITATS SOCIALS

CONCEPE

Les habilitats socials són un element absolutament essencial en el **desenvolupament** de les persones i, especialment, en el dels infants i adolescents. Així, poden definir-se com el conjunt de conductes exterioritzades, ja siguin verbals o no verbals, que un individu mostra en els seus diversos contextos d'interacció, podent així variar entre els ambients on està immers l'alumne (Guzmán de la A, 2021). Cal tenir en compte que el fet de parlar d'habilitats emfatitza que es tracta de **respostes adquirides** mitjançant un **aprenentatge**, no d'un tret o característica amb el què les persones neixen (Peñafiel i Serrano, 2019). Així, avui en dia es considera que no podem concebre les habilitats socials com un terme general, sinó que cal tenir present que aquestes són **específiques** de la situació concreta en la que es trobi l'individu (Bellack i Morrison, 1982; citat en Eceiza et al., 2008).

És important tenir en compte que quan es parla d'habilitats socials ens estem referint a un constructe que implica diversos processos psicològics, intervenint, per tant, aspectes **conductuals**, **cognitius** i **emocionals**, així com elements d'aprenentatge i actituds, entre d'altres aspectes (Betancourth et al., 2018; citat en Guzmán de la A, 2021). D'aquesta manera, Peñafiel i Serrano (2019), proposen que per tal de poder concebre de forma adequada les habilitats socials, cal també tenir en compte altres conceptes relacionats:

— **Competència social**: les competències socials són un conjunt de comportaments adquirits que permeten a un individu resoldre una situació adequadament, tant per si mateix com per la resta d'agents socials (Marcuello, 2011; citat en Duran, 2011). Així, podria considerar-se que la competència social és l'impacte que tenen les habilitats socials d'un individu sobre la resta d'agents del seu entorn (McFall, 1982; citat en Peñafiel i Serrano, 2019).

— **Autoconcepte**: és la percepció que l'individu té sobre sí mateix, és a dir, sobre les seves característiques, qualitats i defectes, pel que implica un procés cognitiu (Peñafiel i Serrano, 2019). En la formació de l'autoconcepte hi incideixen en gran mesura les opinions que té de la gent que envolta l'individu sobre la seva conducta, per la qual cosa es tracta d'un concepte estretament lligat a les habilitats socials (Peñafiel i Serrano, 2019).

— **Autoestima**: l'autoestima seria la valoració, ja sigui positiva o negativa, que fa l'individu de sí mateix en funció de la seva autopercepció, és a dir, del seu autoconcepte. L'autoestima incideix de forma directa en com l'individu es valora, com se sent, i per tant, com es comporta i com es relaciona tant amb si mateix com amb els altres (Peñafiel i Serrano, 2019).

— **Assertivitat:** és la capacitat de comunicar a altres persones el que pensem i/o sentim d'una manera adequada, sense excessiva passivitat ni agressivitat (Peñafiel i Serrano, 2019), pel que constitueix una destresa que ens permet mantenir comunicacions interpersonals adequades (Taghavi et al., 2017; citat en Guzmán de la A, 2021). L'assertivitat facilita que els individus puguin gestionar i fer front a situacions de pressió (Duran, 2011), on sovint hi estan implicades altres persones, a més del propi individu.

APRENTATGE DE LES HABILITATS SOCIALS

Les habilitats socials en la majoria dels casos s'aprenen de forma implícita a mesura que l'individu va creixent i es va desenvolupant, i, per tant, va interaccionant amb altres individus, una condició que és considerada imprescindible per tal que un infant pugui desenvolupar aquestes habilitats (Guzmán de la A, 2021). Segons Peñafiel i Serrano (2019), es poden diferenciar quatre mecanismes bàsics a partir dels quals els infants efectuen aquest aprenentatge:

— **Aprenentatge per experiència directa**, on l'infant anirà detectant els efectes que produeixen les seves conductes interpersonals, de manera que si la seva conducta es veu reforçada, tendirà a repetir-la, mentre que si és ignorada o castigada, s'extingirà.

— **Observació dels seus models**, tendint així a repetir les conductes que duen a terme els seus referents.

— **Aprenentatge verbal o instruccional**, ja que els nens aprenen també a partir del que se'ls explica de forma explícita, és a dir, a través d'instruccions i preguntes verbals.

— **Aprenentatge per retroalimentació interpersonal**, que vindria a ser l'aprenentatge que fa l'infant a través de la reacció que tenen les altres persones a l'interactuar amb ell.

En aquests processos d'aprenentatge, hi intervenen factors **emocionals**, **afectius** i **cognitius**, de manera que la presència de problemes en algun d'aquests processos poden causar un **dèficit en les habilitats socials**. Així, per exemple, si l'alumne té pensaments erronis, expectatives desajustades o realitza una mala interpretació de la situació social, aspectes que farien referència a processos cognitius, serà molt probable que presenti dificultats en l'esfera social (Peñafiel i Serrano, 2019). De la mateixa manera, si l'individu té una imatge negativa de si mateix (autoconcepte) en farà una valoració també negativa (autoestima), i això afectarà al seu funcionament en totes les àrees, incloent també les relacions interpersonals (Ministerio de Educación i UGT, s. d.). Així, quan es detecta un dèficit en aquest aspecte, pot realitzar-se un **entrenament en habilitats socials** (Tapia i Cubo, 2017; citat en Guzmán de la A, 2021).

DÈFICITS EN LES HABILITATS SOCIALS

Les habilitats socials són un aspecte molt important en el **context educatiu**, ja que un dèficit en les mateixes pot contribuir a un mal clima escolar (Ruvalcaba-Romero et al., 2017), el qual dificulta el desenvolupament i l'aprenentatge de l'alumne (González-Galán, 2004; Orpinas i Horne, 2009; Trianes, 2000; citat en Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Així, com més alt sigui el nivell de **competència socioemocional** dels alumnes, millor serà la qualitat de les relacions interpersonals que aquests mantindran (Lopes et al., 2003; Wolters et al., 2011; citats en Ruvalcaba-Romero et al., 2017), la qual incidirà de forma directa en la seva implicació escolar (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). D'altra banda, se sap que els alumnes amb aquest tipus de problemàtiques poden presentar amb més probabilitat algunes condicions psicopatològiques, així com abandonament escolar (Guzmán de la A, 2021), rebuig per part dels seus companys, aïllament (Peñafiel i Serrano, 2019) i marginació (Panchón, 1998; citada en Díaz, 2011).

En general, es pot considerar que un alumne té un **dèficit en les habilitats socials** quan manté poca interacció i es vincula de forma pobre amb els seus companys i referents, així com quan evita el contacte amb la societat o presenta un comportament social inadequat quan es troba en companyia d'altres persones (Guzmán de la A, 2021). Així, quan es detecta que un individu mostra unes conductes socials deficitàries o conflictives, el tractament d'elecció acostuma a ser la realització d'un treball per **potenciar les habilitats socials**, on moltes vegades cal combinar **tècniques conductuals**, com per exemple les instruccions o el modelat, amb **tècniques de reestructuració cognitiva** (Eceiza et al., 2008). Per tant, se sap que els nens als què s'ha detectat un dèficit en l'esfera social requereixen d'un **treball directe, sistemàtic i explícit** per tal de millorar les seves competències en aquest àmbit (Peñafiel i Serrano, 2019).

CLASSIFICACIÓ

En aquest treball, per tal de classificar les habilitats socials es prendrà com a referència la proposta de Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019) els quals diferencien diverses conductes que engloben en sis categories: I) Habilitats socials bàsiques; II) Habilitats socials avançades; III) Habilitats relacionades amb els sentiments; IV) Habilitats alternatives a la agressió; V) Habilitats per fer front a l'estrès; VI) Habilitats de planificació. A l'Annex 4, Taula 6, s'expliciten les conductes que s'inclouen en cada categoria.

3. ANÀLISI DEL CONTEXT, NECESSITATS I INSTRUMENTS

3.1 ANÀLISI DEL CONTEXT

L'escola Projecte, situada al districte de **Sarrià – Sant Gervasi**, va ser fundada l'any 1980 per Hermini Tudela, un pedagog, que, juntament amb la col·laboració d'altres persones, va voler crear una institució que fos capaç d'atendre les necessitats específiques dels nens i joves afectats **d'hemofília**, amb la intenció de poder integrar-los a l'escola ordinària. Aquesta és una característica que l'escola segueix mantenint, tot i que el nombre de nois i noies amb aquesta patologia ha disminuït notablement (Escola Projecte, 2022).

L'**objectiu** principal que persegueix l'Escola Projecte és millorar la qualitat de l'educació des d'una perspectiva col·laborativa, àmplia i professional. En aquest centre s'ofereixen estudis **d'infantil, primària i secundària**. Durant aquesta última etapa, que és en la qual es centrarà aquest treball, es persegueix la consecució d'una sèrie de **competències** (organització, gestió emocional, competència personal, creativitat, raonament, treball en equip i competència digital) per la qual cosa s'implementen diferents metodologies d'aprenentatge, de tal manera que els alumnes puguin ser conscients de les seves fortaleses i aspectes a millorar. Així mateix, es promou el coneixement dels **reptes** que es poden trobar durant l'edat adulta i es busca que els alumnes sàpiguen com afrontar-los amb una actitud positiva. Tenint en compte que aquesta etapa pot arribar a ser un tant complicada, l'escola posa molt èmfasi en els processos **d'acompanyament emocional i d'escolta activa** als alumnes de l'ESO (Escola Projecte, 2022).

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

Pel que fa al **Projecte Educatiu de Centre** (PEC; Escola Projecte, 2022), en aquest document s'expliquen els trets identitaris que defineixen Projecte. Així, és tracta d'una **escola d'una sola línia**, la qual cosa permet fer un seguiment personalitzat de cada alumne i afavorir una relació estreta tant entre els mateixos professionals com entre aquests i la família. Des de l'escola també es dona molta importància al **desenvolupament personal** dels alumnes, és a dir, a que cadascun d'ells potenciï les seves competències i capacitats, i que trobi el seu propi estil d'aprenentatge. Per altra banda, Projecte treballa des d'un **model d'educació integral**, on no només es dona importància als resultats acadèmics, sinó que també es tenen en compte els valors, habilitats i capacitats dels alumnes.

A més, des de l'escola es considera que la **diversitat és una font d'enriquiment i d'aprenentatge**, i, per tant, es reconeixen i valoren els aspectes que fan únics a cada alumne. Per altra banda, el **treball en valors es duu a terme de manera transversal**, considerant

tant les emocions com la raó. D'aquesta manera, es fomenta que cada alumne construeixi la seva pròpia escala de valors, però tenint sempre com a base el respecte, la tolerància i la col·laboració. D'altra banda, es té clar que per atendre adequadament als alumnes és necessària la **col·laboració entre diferents agents** (docents del centre, famílies i professionals externs), la qual cosa permet adaptar-se als diferents moments i circumstàncies que envolten l'alumne. Un altre aspecte que requereix ser mencionat és la **participació dels alumnes en activitats de l'entorn**, fomentant així l'arrelament de l'escola al barri, a la vegada que els alumnes s'apropen a la realitat del context.

Pel que fa als **reptes pedagògics**, a Projecte és plantegen quatre qüestions principals. En primer lloc, es vol promoure que cada alumne **construeixi la pròpia identitat**, fomentant el desenvolupament d'un criteri propi, d'autoconeixement, autoestima i autonomia. En segon lloc, se li dona molta importància al **desenvolupament de les capacitats de comunicació i expressió**, així com a la seva adequada interpretació. A més, es considera també molt important que els alumnes aprenguin a **crear i compartir coneixement**, assolint un criteri propi que els permeti relacionar els aprenentatges amb els seus coneixements previs. Per últim, des del centre s'educa als alumnes perquè sàpiguen **convivre en un món divers i plural**, promovent així una sensibilitat envers la diferència i les desigualtats.

De forma molt resumida, a continuació s'exposen els **objectius** que es marquen des del centre: I) Millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge; II) Potenciar la participació de tota la comunitat educativa en el procés d'educar; III) Donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat atenent a criteris de cohesió, inclusió, equitat i coeducació; IV) Millorar la gestió dels espais i els temps escolars; V) Fomentar la relació de l'escola amb l'entorn.

3.2 DETECCIÓ DE NECESSITATS

A) IDENTIFICACIÓ DE NECESSITATS

Per tal d'efectuar aquesta identificació de necessitats, el primer pas que es va seguir va ser la realització de diverses observacions, de les quals se'n va deixar constància a través de les anotacions del Diari de camp (veure Annex 5). Així, a continuació es presenten les necessitats recollides als cursos on s'ha estat donant suport.

A **1r d'ESO** es van detectar quatre necessitats principals: **1)** Incapacitat d'una alumna amb NEE per demanar ajuda quan la necessita; **2)** Presència de dificultats atencionals significatives en sis alumnes, dos d'ells amb TDAH; **3)** Presència de problemes memorístics que afecten el desenvolupament de les activitats acadèmiques de quatre alumnes; **4)** Manca de tolerància a la frustració d'una alumna amb altes capacitats.

A **2n d'ESO**, les necessitats recollides van ser les següents: **5)** Manca d'autonomia i independència d'un alumne amb SAF; **6)** Presència de problemes conductuals en un alumne amb SAF, tant envers els docents com els seus companys; **7)** Dèficit en la capacitat de relació interpersonal en dos alumnes, un amb SAF i l'altre amb Discapacitat Intel·lectual (DI); **8)** Presència de problemes comportamentals en una alumna; **9)** No aprenentatge i dificultat de seguiment del ritme de la classe d'un alumne amb SAF; **10)** Manca d'empatia i respecte als altres en un subgrup de la classe; **11)** Molt ús dels portàtils per activitats no acadèmiques durant les classes en el conjunt del grup.

Per últim, les necessitats que es van detectar en el curs de **3r d'ESO** van ser: **12)** manca d'autonomia i independència d'un alumne amb SAF; **13)** Presència de comentaris inapropiats per part d'un alumne al qual el curs passat se li va obrir un protocol d'assetjament a un company amb SAF; **14)** Dificultats en el manteniment de relacions socials adequades per part d'un alumne amb SAF; **15)** Aïllament d'un alumne amb SAF; **16)** Molt ús dels portàtils per activitats no acadèmiques durant les classes en el conjunt del grup.

B) CATEGORIZACIÓ DE LES NECESSITATS

Identificades les necessitats del conjunt d'alumnes de 1r, 2n i 3r d'ESO, es presenta una categorització de les mateixes (veure Taula 7). Així, es configuren unes categories que engloben el conjunt de les necessitats identificades, la qual cosa en facilitarà la seva posterior prioritització.

Taula 7

Categorització de necessitats

CATEGORIES		NECESSITATS INCLOSES
I.	HABILITATS SOCIALS	4, 6, 2, 14, 15
II.	ATENCIÓ I MEMÒRIA	2, 3,
III.	AUTONOMIA I INDEPENDÈNCIA	1, 5, 12
IV.	COMPORTAMENTS INADEQUATS I PROBLEMES CONDUCTUALS	6, 8, 10, 11, 13, 16

Per tal de poder dur a terme una intervenció que pogués ser el més beneficiosa possible pels alumnes, vaig voler comptar amb l'**opinió del psicopedagog de l'escola**. Vaig traspassar-li l'anàlisi de necessitats que havia realitzat i va comentar-me que el que més interessaria al centre seria fer un treball amb els alumnes que presenten **SAF**, ja que les seves dificultats són significativament majors que les de la resta dels alumnes. Tot i que en la identificació de necessitats inicial s'inclouen alumnes amb i sense SAF, vam decidir mantenir

les categories prèviament presentades ja que els alumnes afectats d'aquesta condició també presenten problemes en aquestes mateixes quatre àrees.

Abans de decidir definitivament en quina de les quatre categories em centraria per fer la intervenció, es va considerar adequat fer-ne una **proposta de cadascuna**, per tal que el centre es pogués fer una idea del que es treballaria en cada àrea, i poguessin així escollir la més útil (pot consultar-se a l'Annex 6)

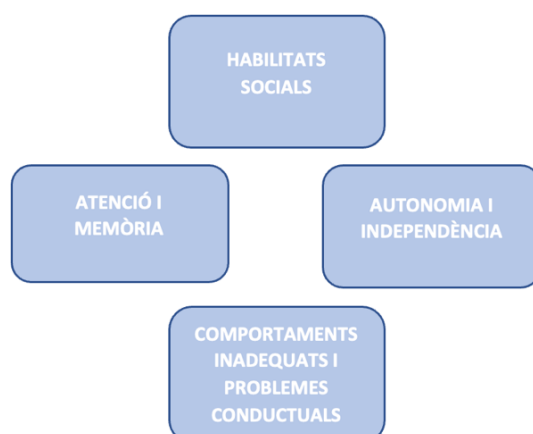
D'altra banda, donat que tant a 2n com a 3r d'ESO hi ha alumnes amb SAF, la següent qüestió que vaig haver de plantejar-me va ser amb **quins alumnes** treballaria. A l'inici vaig pensar que podria dur a terme una intervenció amb els dos joves que presenten aquesta condició (un de 2n i un de 3r), però després de parlar-ho amb el psicopedagog del centre, vam decidir centrar l'actuació només en un curs per un tema d'incompatibilitat d'horaris entre els alumnes dels diferents nivells. De seguida vaig tenir clar que treballaria amb **l'alumne de 3r d'ESO** ja que el seu grau d'afectació és molt major en comparació amb l'alumne de 2n, per la qual cosa, vaig pensar que la intervenció podria ser més profitosa per a ell, visió que va també va compartir el psicopedagog del centre.

C) PRIORITZACIÓ DE LES NECESSITATS

Un cop clares les necessitats del centre, a continuació es presenta un gràfic seguint la tècnica del diamant, on s'indica la prioritització de les categories en què s'han agrupat les diverses necessitats i, seguidament, s'explica el perquè d'aquesta jerarquització.

Figura 1

Priorització de necessitats



Tot i que d'alguna manera va ser el centre qui va marcar-me la necessitat principal a cobrir, en aquest cas treballar les **habilitats socials d'un alumne amb SAF**, jo he volgut incloure aquest apartat per veure si el punt de vista del centre i el meu coincidien.

He ubicat la necessitat de fer un **entrenament en habilitats socials** com a primera opció donat que l'alumne de 3r amb SAF mostra un dèficit molt notable en aquesta àrea, fet que inevitablement influeix de forma negativa en diversos aspectes de la seva vida escolar. Així, sovint és percep que interactua amb un altre jove, qui també presenta un retràs maduratiu, però no amb la resta, per la qual cosa es pot parlar d'un cert component d'aïllament. Per altra banda, la dificultat de mantenir relacions interpersonals adequades acostuma també a facilitar que es donin conflictes amb altres companys, moltes vegades com a conseqüència de la seva percepció errònia sobre les conductes i actituds dels altres joves.

A continuació, s'ha situat la necessitat de treballar, d'una banda, l'atenció i memòria i, d'altra banda, l'autonomia i independència, ambdues al mateix nivell. Pel que fa a la primera, cal comentar que s'han englobat **l'atenció i la memòria** en una mateixa categoria ja que es tracta de dos dominis cognitius que interaccionen entre si i que són molt difícils de treballar de forma específica, ja que la majoria d'activitats que requereixen de memòria també impliquen atenció i viceversa. Així, l'alumne amb SAF, tal i com s'ha explicat en el capítol teòric, presenta característiques molt semblants al TDAH (Bhatara et al., 2006; Burd et al., 2003; Fryer et al., 2007; citat en Glass et al., 2017), entre elles, dificultats en la memòria, especialment en la de treball (Blair et al., 2005; citat en Rockhold et al., 2021), així com en l'atenció (Paintner et al., 2012; citat en Cavanaugh, 2015). Per tant, he cregut convenient incloure aquesta proposta ja que he pogut observar clarament com aquests dèficits li dificulten el desenvolupament de pràcticament totes les activitats acadèmiques.

Seguidament i al mateix nivell que la categoria anterior, he situat l'opció de fer un treball **d'autonomia i independència**. Com a conseqüència de les discapacitats primàries i secundàries (Petrenko et al., 2019), aquest alumne mostra una gran dependència cap als docents, ja que busca contínuament el seu suport per poder desenvolupar les tasques. La meua idea era dur a terme petites activitats on, de forma gradual, s'hagués anat augmentant la responsabilitat de l'alumne, fomentant així el seu sentiment de suficiència i independència.

Per últim i en el nivell més baix, he situat la necessitat de dur a terme un treball per anar disminuint progressivament els **comportaments inadequats i els problemes comportamentals**, aspecte que, tal i com comenten Petrenko et al. (2019), constitueix una de les principals discapacitats secundàries que es deriven de la SAF. Així doncs, en l'alumne en el què s'intervé s'han detectat conductes desadaptatives, tant per edat com en funció de les circumstàncies del context. Així mateix, en algunes ocasions mostra un comportament excessivament agressiu o excessivament passiu, aspecte que també es relaciona amb el seu pobre domini de l'àrea social.

3.3 DIAGNÒSTIC ESPECÍFIC EN L'ÀREA D'HABILITATS SOCIALS

Un cop decidit que la intervenció es centrarà en les habilitats socials, he cregut convenient recollir més informació per tal d'identificar en quins aspectes mostra més dificultats l'alumne, la qual cosa em permetrà fer un disseny adaptat a les seves necessitats. Amb aquesta finalitat, , en primer lloc, he administrat un **qüestionari als docents** que estan en contacte amb l'alumne, de manera que aquests han pogut donar la seva visió respecte als aspectes que seria més convenient treballar. Per tal d'acabar d'especificar les necessitats del jove, s'ha considerat necessari dur a terme dues **entrevistes**. D'una banda, una al **psicopedagog** de l'escola, i d'altra, a la **professional de suport** del centre, qui passa moltes hores amb aquest alumne. Caldria afegir que per tal d'assegurar la validesa dels instruments i la pertinença i adequació dels ítems que els conformen, s'ha dut a terme un **judici d'experts**, on dos professionals de la psicopedagogia han mostrat la seva conformitat.

D'altra banda, també és important fer èmfasi en què es va obtenir el **consentiment informat escrit per part del centre** per dur a terme tot aquest procés, (Veure Annex 7, Figura 2). Pel que fa a les entrevistes, es va recollir el consentiment oral dels entrevistats en el moment de la seva aplicació; tanmateix no es va poder obtenir el consentiment per gravar-les, motiu pel qual no s'han pogut realitzar transcripcions literals. Així, la Taula següent sintetitza la informació més rellevant referent als tres instruments utilitzats, tot i que posteriorment es presenten cadascun d'ells de manera individual.

Taula 8

Síntesi dels instruments utilitzats

INSTRUMENT	OBJECTIU GENERAL	RESPOSTES	QUÈ HA PERMÈS?
Qüestionari	Recollir la visió dels docents respecte el perfil d'habilitats socials de l'alumne, així com identificar els components més afectats.	4	Corroborar la necessitat de dur a terme una intervenció en habilitats socials. També ha estat útil per poder identificar les conductes on l'alumne presenta un baix domini.
Entrevista psicopedagog	Recollir informació sobre com es treballa la diversitat des del centre. Així mateix, ampliar la informació sobre el perfil d'habilitats socials de l'alumne, explorant les conductes que domina més i les que menys.	1	Entendre quins suports rep l'alumne i com s'organitzen els professionals del centre per atendre'l. Ampliar la informació respecte el seu perfil d'habilitats socials i la capacitat de gestió emocional de l'alumne.
Entrevista professional de suport	Recollir la seva visió sobre les característiques de l'alumne, fent èmfasi en l'àrea social. Entendre com s'organitza per donar suport al jove.	1	Ampliar els coneixements sobre les dificultats i sobre les relacions que el jove manté amb la resta del grup. Entendre com organitza el treball i el dia a dia del jove a l'escola.

3.3.1 QÜESTIONARI

A l'Annex 8 pot consultar-se el **procés de disseny** d'aquest qüestionari, que s'ha realitzat segons les propostes de Fernández (2007). En aquest apartat, s'explicita a qui se li va administrar i com es va fer. Així mateix, es presenten els **objectius** que es pretenen assolir amb l'administració de l'instrument, així com les **dimensions generals** i les **categories específiques** que el conformen. Per altra banda, a l'Annex 9 poden consultar-se els **ítems** que conformen el qüestionari.

A) RESULTATS DEL QÜESTIONARI

A continuació, es comentaran els resultats dels ítems que es creuen més rellevants per al disseny de la intervenció, tot i que els resultats complets del qüestionari poden trobar-se a l'Annex 10. El primer que caldria deixar clar és que, tal i com pot veure's a l'Annex corresponent, s'han obtingut només **quatre respostes**. Aquest fet és degut a que l'alumne té un Pla Individualitzat (PI) en la majoria d'assignatures i, de fet, n'hi ha algunes que no les realitza o bé les treballa exclusivament fora de l'aula amb l'ajuda de la professional de suport del centre, qui guia i supervisa el procés d'aprenentatge del jove. Per tant, les respostes que s'han obtingut corresponen amb les dels docents que estan en contacte amb aquest alumne.

En el **primer ítem**, on es pregunta als docents si creuen que l'alumne presenta mancances en l'àrea de les habilitats socials, el 100% responen afirmativament, la qual cosa confirma que l'anàlisi de necessitats ha estat correcte i que la intervenció que es planteja té un sentit per ell. També és interessant comentar el **segon ítem**, on es pregunta si el perfil d'habilitats socials de l'alumne ha contribuït en alguna mesura a generar conflictes amb la resta dels seus companys. En aquest cas, els resultats són una mica controvertits, ja que el 50% responen que si i, l'altre 50% que no. Així doncs, aquest és un aspecte que s'intentarà aclarir amb les entrevistes que es realitzaran posteriorment. On si que hi ha un consens total és en el **tercer ítem**, on es pregunta als professionals si creuen que el perfil d'habilitats socials de l'alumne està relacionat amb la seva condició. En aquest cas, el 100% de les respostes són afirmatives, pel que pot inferir-se que els docents són conscients de que la SAF pot provocar dificultats en l'àrea social.

En el **quart ítem**, un 75% dels docents consideren que les mancances de l'alumne en l'àrea social han compromès, en alguna mesura, el seu funcionament acadèmic. En la subpregunta oberta que s'ha ofert a continuació, un docent fa referència a l'adaptació social, i un altre comenta que l'alumne, en ocasions, no sap interpretar situacions en les què els seus companys estan fent bromes o comentaris de doble sentit. En el **cinquè ítem**, la meitat dels docents consideren que l'alumne si que manté un autoconcepte positiu, mentre que la resta

consideren que no. D'aquests últims, el 100% considera que el fet de mantenir un autoconcepte negatiu afecta la manera que té l'alumne de relacionar-se amb la resta. Donats els resultats, es creu convenient acabar de precisar aquest aspecte amb les entrevistes. D'altra banda, hi ha més consens en la valoració de l'autoestima, aspecte que es pregunta en el **sisè ítem**, on el 75% dels professionals consideren que el jove sí que manté un judici de valor positiu sobre el mateix.

En el **novè ítem** es presenten una sèrie de conductes relacionades amb les habilitats socials, corresponents amb la classificació que en fan Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019), la qual pot consultar-se a l'Annex 4. En el qüestionari, en coherència amb la realitat del centre i amb les possibilitats d'intervenció s'han inclòs les conductes referides a les categories I, II, III i V de la classificació esmentada anteriorment. Per tal de poder detectar aquelles conductes que es troben més afectades, s'ha realitzat una mitjana aritmètica de cadascuna (veure Annex 11, Taula 9). Així doncs, les conductes que han obtingut puntuacions més baixes, i que, per tant, són les que l'alumne menys domina, són les següents: 1) Presentar a altres persones; 2) Fer un elogi; 3) Donar instruccions; 4) Convèncer els altres; 5) Enfrontar-se a l'enuig d'un altre; 6) Enfrontar-se a missatges contradictoris; 7) Preparar-se per a una conversa difícil; 8) Fer front a les pressions de grup.

3.3.2 ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG

A l'Annex 12 pot consultar-se tot el **procés de disseny** d'aquesta entrevista, on s'expliciten els **objectius** i els **blocs de continguts**, així com altra informació rellevant, com ara per què es considera oportú realitzar-la, quines persones hi estan implicades, el paper que assumirà cadascuna, quina **modalitat d'entrevista** s'elaborarà i per què. Així mateix, també es deixa constància de l'extensió dels temes a tractar i de la tipologia de preguntes que es faran. Per altra banda, a l'Annex 13 poden trobar-se les **preguntes** que conformen l'entrevista, classificades per blocs de continguts, incloent una petita justificació de la pertinença de cada bloc temàtic.

A) RESULTATS DE L'ENTREVISTA

A continuació es comentaran els aspectes que es consideren més rellevants en referència a les respostes del psicopedagog (veure el detall complet a l'Annex 14).

El psicopedagog comenta que els professionals que intervenen en **l'atenció a la diversitat del centre** i que, per tant, formen part de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) són bàsicament quatre, on tres són psicopedagogs i un és mestre. Per tal d'organitzar-se el millor possible, el que fan es repartir-se per etapes, de manera que cada professional presta

més atenció a determinats cursos. A continuació, quan se li pregunta quines **mesures d'atenció a al diversitat** es consideren per l'alumne en el qual s'intervé, el professional explica que aquest disposa d'un PI en pràcticament totes les assignatures, a excepció d'aquelles on pot participar sense problema perquè es realitzen activitats més físiques o manipulatives que sovint es duen a terme en grup. A nivell de suports, aquest alumne té assignades diverses hores de vetlladora, qui s'encarrega d'organitzar-li i explicar-li la feina a fer; a més, també té reconegudes hores de Centre Proveïdor de Serveis i Recursos (CPSIR).

L'entrevistat explica que el jove **segueix bé el ritme de treball** que li proposa la professional de suport i considera que va assolint els continguts corresponents. Cal també comentar que l'alumne fa un horari diferent al dels seus companys ja que, com que es cansa ràpidament, s'ha considerat adequat que comenci a les 9 del matí en comptes de a les 8. De la mateixa manera, a ultima hora del matí, és a dir, de 12:30 a 13:15, ajuda als monitors a donar el menjar als nens d'infantil, cosa que li permet fer una activitat més manual i menys intel·lectual.

Es tracta d'un jove que presenta moltes **dificultats d'aprenentatge**, sobretot en aquelles tasques que són més demandants cognitivament. L'altra àrea d'afectació que destaca correspon a les **habilitats socials**, tot i que l'alumne **ha evolucionat considerablement** en els tres anys que porta al centre, ja que quan va arribar mostrava problemes fins i tot per mantenir converses. Avui en dia aquest aspecte ha millorat molt, tot i que també és cert que el jove segueix presentant uns **dèficits molt notables en l'expressió lingüística**.

Per altra banda, també es fa èmfasi en les dificultats referides a la **identificació i expressió de les seves emocions**, així com en poder **detectar les emocions de les altres persones**. Sovint li costa identificar i comprendre el punt de vista dels altres, així com els raonaments que fan, aspectes que, en algunes ocasions, han contribuït a generar conflictes. També es destaca el **poc domini en la capacitat de gestió d'aquest tipus de situacions**, ja que li costa molt, d'un banda, identificar el conflicte, comprendre perquè s'ha donat i identificar les emocions que aquest conflicte produeix en si mateix i en els altres, i d'altra banda, també presenta evidents dificultats per gestionar aquest tipus de situacions. De la mateixa manera, l'alumne també té problemes per entendre **bromes i comentaris amb doble sentit**. Així, tot i que se n'adona de que està passant alguna cosa que ell no està comprenent, això **no genera cap malestar**; senzillament mostra interès en la situació i marxa a un altre lloc o amb altres companys, és a dir, "desconnecta" de la situació. A nivell de **gestió emocional**, el psicopedagog comenta que l'alumne si que és **conscient** que hi ha algunes coses que li costen o no entén, però que no té autoconsciència de la magnitud de les seves

dificultats, la qual cosa, en certa manera, és positiva en el sentit de que no genera cap tipus de malestar ni angoixa en l'alumne.

A nivell d'**autoconcepte**, l'alumne sí que manté una bona imatge de si mateix, tot i que també reconeix que, en algunes ocasions, intenta projectar una imatge de desinterès més coherent amb la de la resta dels seus companys. El professional mostra dubtes en determinar si l'alumne mostra o no una bona **autoestima**. Explica que, com el jove té moltes dificultats per identificar i expressar les seves pròpies emocions, hi ha una part de la seva àrea emocional que és desconeguda, fet pel qual el professional considera que no estaria de més fer una intervenció preventiva on es treballés l'autoestima.

També caldria destacar que, quan se li pregunta, el psicopedagog explica que ell consideraria adequat fer un treball específic en les **reaccions** que té l'alumne en situacions on pot sentir-se una mica **indefens**, com ara algunes **situacions conflictives** a l'aula o en l'afrontament d'alguns esdeveniments **imprevistos**.

3.3.3 ENTREVISTA A LA PROFESSIONAL DE SUPORT

A l'Annex 15 pot consultar-se tot el **procés de disseny** d'aquesta entrevista, on s'expliciten els **objectius**, els **blocs de continguts**, així com altra informació rellevant, com ara per què es considera oportú realitzar-la, quines persones hi estan implicades i el paper que assumirà cadascuna, on i quan es farà, quina **modalitat d'entrevista** s'elaborarà i per què. Així mateix, també es deixa constància de l'extensió dels temes a tractar i de la **tipologia de preguntes** que es faran. Per altra banda, a l'Annex 16 poden trobar-se les **preguntes** que conformen l'entrevista, classificades per blocs de continguts. A més, també s'inclou una petita justificació de la pertinença de cada bloc temàtic.

A) RESULTATS DE L'ENTREVISTA

A continuació es fa una síntesi de la informació més rellevant extreta a partir de l'entrevista a la professional que ofereix suport a l'alumne (veure el detall a l'Annex 17).

La professional de suport ha fet referència a diverses **dificultats** presents en l'alumne, les quals podrien agrupar-se en dos grans grups: 1) Dificultats d'aprenentatge; 2) Dificultats en l'àmbit de les habilitats socials. Així doncs, en aquest apartat només es comentaran els aspectes referents al segon grup, els dèficits en les relacions interpersonals.

Així, l'alumne té moltes **dificultats per identificar i expressar el que sent ell mateix**, de manera que, molt sovint, quan té algun problema amb un company o està preocupat o angosat per alguna cosa, no ho expressa. D'aquesta manera, el jove requereix que algun

professional del centre s'assegui a parlar amb ell i insisteixi per tal que acabi expressant què li ha passat, cosa que no sempre és fàcil i que sovint requereix de molt temps i energia. Així mateix, també té **dificultats en gestionar certes emocions complexes**, sobre tot l'**enuig** i l'**angoixa**, dos estats emocionals que són inevitables en un entorn escolar de secundària. Així, sovint quan està enutjat té tendència a apartar-se una estona del grup, sense expressar què li passa. Quan es donen aquestes situacions, la professional comenta que ella pot detectar cert **malestar**, probablement fruit d'aquesta incapacitat de gestió emocional.

També s'han detectat **dificultats per identificar les emocions en les altres persones**, és a dir, per empatitzar amb els seus companys. Aquest fet, sumat a les seves dificultats d'identificació i de gestió de les pròpies emocions, el porten a tenir també dificultats en **detectar aquelles situacions on no ha actuat de manera correcta**, no essent tampoc capaç d'identificar la repercussió que això pot tenir en els seus companys, cosa que, de vegades, contribueix a generar certs "conflictes", tot i que en cap cas res greu.

També comenta que a l'alumne **li costa molt detectar quan els companys fan algun comentari en to de burla**, i per tant, no detecta aquesta intencionalitat, sinó que simplement no entén la situació i marxa. En aquests casos, acostuma a ser ella qui li explica què ha passat i perquè els companys han tingut una determinada reacció o actitud, amb la intenció de que, a poc a poc i en la mesura que es pugui, vagi avançant en aquest aspecte. En aquest sentit, la vetlladora destaca que ell sempre intenta relacionar-se amb determinats companys, els quals són els mateixos que de vegades li fan alguna broma pesada o comentari de mal gust. Ella considera que això es dona perquè el gruix del grup classe no l'acull gaire llavors el jove detecta que aquests companys en concret li fan cas, tot i que de vegades es donin les situacions que s'han comentat anteriorment. El problema d'aquest fet és que aquests estudiants acostumen a tenir algunes actituds problemàtiques, a les quals el jove s'hi suma, normalment després de que li hagin insistit per fer determinades coses, de la qual cosa s'extreu que **l'alumne no gestiona bé la pressió de grup**. Aquesta mala gestió, sumada a les dificultats d'identificació emocional, tant pròpia com dels altres companys, en algunes ocasions ha produït diverses **situacions conflictives** i alguns comportaments desadaptatius per part de l'alumne, tot i que cal comentar que en cap cas són coses greus.

La vetlladora manifesta que a partir del mètode de treball que està seguint l'alumne durant aquest any (el qual s'explica més detalladament a l'Annex 17), ha pogut detectar que l'alumne, tot i que és capaç de seguir instruccions molt clares i senzilles, presenta **problemes per comprendre instruccions** una mica més complexes.

A més, la professional considera que l'alumne té **l'autoestima bastant preservada**, segurament per que no acaba de ser conscient de la magnitud de les seves dificultats. També considera que la **família de l'alumne sobreestima una mica les seves capacitats** i mostren interès en que el seu fill arribi a un nivell al que, molt probablement i com a conseqüència de les seves dificultats, no podrà arribar.

Per acabar, la professional comenta que creu que aquestes dificultats que s'han anat explicant si que han repercutit i de fet, **segueixen repercutint en el dia a dia de l'alumne a l'escola**, havent de fer front a certs comentaris o conductes per part d'alguns dels companys.

3.3.4 TRIANGULACIÓ DE RESULTATS

Tot i que ja s'han presentat els resultats obtinguts amb cada instrument per separat, a continuació es farà una integració dels mateixos, comparant el que s'ha obtingut amb cada un d'ells, així com quins aspectes coincideixen i quins difereixen.

Cal destacar que tant els qüestionaris com els resultats de les entrevistes corroboren que l'alumne presenta **mancances en l'àrea de les habilitats socials**. Tanmateix, el psicopedagog en dona una visió més optimista que la professional de suport; així doncs, el primer comenta que l'alumne ha avançat molt des de que va arribar al centre, sent ara capaç de dur a terme activitats que abans no podia, com ara mantenir una conversa mínimament fluïda amb els seus companys. Cal comentar que el 100% dels professionals, tant els entrevistats (vetlladora i psicopedagog) com els docents als què s'ha administrat el qüestionari, consideren que una intervenció en habilitats socials pot ser **beneficiosa** per l'alumne.

Per altra banda, tant el psicopedagog com la professional de suport consideren que les dificultats en l'àrea social de l'alumne han pogut contribuir en alguna mesura a **generar conflictes** amb alguns companys; tot i així, voldria afegir que tan sols el 50% dels docents que han contestat el qüestionari pensen el mateix. Per altra banda, els dos professionals entrevistats comenten que l'alumne té unes dificultats molt significatives pel que fa a la **identificació i l'expressió dels seus propis estats emocionals**, així com en la **identificació de les emocions dels altres**; per tant, l'empatia podria considerar-se un aspecte a treballar.

Pel que fa a **l'autoconcepte**, tant el psicopedagog com la professional de suport comenten que l'alumne manté una imatge positiva de si mateix; i es reitera que només el 50% dels docents que han contestat el qüestionari pensen el mateix. Dels docents que consideren que el jove no té una bona imatge de si mateix, tots creuen que la presència d'un autoconcepte negatiu ha afectat la manera com l'alumne es relaciona amb la resta dels seus companys.

Per altra banda, tant la professional entrevistada com un 75% dels docents que han respòs el qüestionari consideren que l'alumne manté una **autoestima** positiva. Aquí és interessant la visió que en dona el psicopedagog, qui argumenta que, donades les dificultats d'expressió emocional que mostra l'alumne, hi ha una part de la seva esfera emocional que resulta desconeguda, pel que creu que no estaria de més fer-ne un treball preventiu.

Així mateix, un 75% dels docents consideren que l'alumne es capaç de **comunicar-se de manera assertiva**; però les entrevistes amb el psicopedagog i amb la professional de suport deixen palès que el jove mostra dificultats en **gestionar conflictes i situacions de pressió grupal**, del que se'n pot extreure que realment no domina l'estil comunicatiu assertiu. Ambdós professionals comenten que, quan es donen aquest tipus d'esdeveniments, l'alumne té tendència a retirar-se de la situació, tot i que mentre ella detecta cert malestar en l'alumne, el psicopedagog considera que el jove simplement marxa, però no se sent malament per la situació que s'ha donat.

En referència a les **conductes** que s'inclouen en el qüestionari, es va prendre com a referència la proposta de Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019). A través d'aquest instrument els docents han pogut donar la seva visió sobre les conductes que l'alumne domina menys i que, per tant, cal treballar. Tot i que en les entrevistes amb el psicopedagog i amb la professional de suport no s'ha explorat específicament el domini de l'alumne en aquestes conductes, si que poden detectar-se certes coincidències. Així doncs, en els qüestionaris dues de les conductes que han puntuat més baix han estat "**enfrentar-se a l'enuig d'un altre**" i "**enfrentar-se a missatges contradictoris**", les quals podrien relacionar-se amb la mala gestió de conflictes que comenten els professionals entrevistats. Per altra banda, els qüestionaris reflecteixen també un poc domini en la capacitat de "**convèncer els altres**" i de "**fer front a les pressions de grup**" fet que també comenten professionals entrevistats. Per últim, la professional comenta que tot i que l'alumne és capaç de seguir instruccions molt clares i senzilles, mostra dificultats en comprendre aquelles més complexes i, en ocasions, en identificar la seqüència correcta per dur a terme una activitat, aspecte que també queda reflectit en els qüestionaris.

4 DISSENY DE LA INTERVENCIÓ

Tenint en compte els resultats obtinguts en els **qüestionaris**, els quals són bastant coherents amb la informació extreta de les **entrevistes**, es proposa una intervenció de 16 hores de durada, repartides en 8 dies lectius consecutius. L'actuació estarà conformada per vuit càpsules, on cada una treballarà, a través de dues activitats diferents, una de les vuit conductes que han puntuat més baix en els resultats dels qüestionaris. A l'Annex 18, de la Taula 7 fins a la 17, es pot consultar una síntesi de les càpsules que conformen la intervenció. Així, es presenta un quadre per càpsula, on consten els **objectius**, **estratègies**, **durada**, **recursos**, **materials**, **espai**, **temporització** i **criteris d'avaluació** de cada activitat. A continuació es presenta una breu justificació de la importància de cada càpsula, així com l'explicació detallada de cadascuna de les activitats.

CÀPSULA 1 - Presentar altres persones

Segons Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019), l'habilitat de **presentar altres persones** forma part del que podem anomenar **habilitats socials bàsiques**, i que, per tant, els alumnes ja haurien de tenir assolides a 3r d'ESO que, tal i com s'ha comentat, és el curs on es troba l'alumne en el què s'intervé. Una manera de treballar algunes conductes que impliquen un cert nivell d'habilitats socials són les **dramatitzacions**, tal i com proposen Barroso i Fontecha (2000). Aquests autors comenten que aquesta tècnica implica que els alumnes mantinguin una **interacció social i comunicativa** amb una o diverses persones, pel que ajuda a potenciar les relacions interpersonals.

Activitat 1

Tenint en compte el que proposen Barroso i Fontecha (2000), es planteja una activitat en la que, a partir de la **visualització de diversos vídeos** on s'explica la biografia d'algunes persones famoses conegudes per l'alumne, es realitzaran **dramatitzacions**, simulant diverses presentacions. Per tal que l'alumne pugui entendre el què ha de fer i pugui captar quina és la manera adequada de presentar una altra persona, començaré jo realitzant una simulació en la que li presentaré el protagonista del primer vídeo (Will Smith). Després, serà ell qui haurà de fer-ho amb els altres dos individus. La tasca es plantejarà de manera que, després de cada presentació, es parlarà sobre què s'ha dit, com s'ha dit i si s'hauria d'haver afegit alguna altra informació important en la presentació. Els **recursos** que s'utilitzaran seran els següents: Will Smith (Cosmo Millonario, 2019), Lionel Messi (Carreón, 2019) i Kobe Bryant (EmmaHavokOscuro, 2020).

Activitat 2

En aquest cas, es plantejaran **dues dramatitzacions** on l'alumne haurà d'escollir un company o companya de classe i una altra persona (podrà ser algú de la família o un amic de fora de l'escola) i presentar-me'ls. Abans de fer-ho, se li proporcionarà una fitxa que inclourà una **guia de la informació** que es considera important a l'hora de presentar una altra persona. Així, ell anirà emplenant aquestes dades i, un cop fet, es realitzarà la dramatització, on representarem una escena que implicarà la presentació del company o companya escollit. Després, se seguirà el mateix procés amb el familiar o amic.

A la **fitxa** que se li proporcionarà com a guia, s'inclouran els següents apartats: 1) Nom; 2) Edat; 3) On va néixer?; 4) On viu?; 5) De què el o la coneixes?; 6) Quines són les seves aficions?; 7) Què li agrada?; 8) Que no li agrada?; 9) Quines coses fa bé?; 10) D'on és la seva família?; 11) Altres aspectes que l'alumne conegui d'aquella persona.

Per acabar, es farà un petit exercici de **reflexió** sobre el què hem treballat en aquesta càpsula i s'explicarà perquè és important. La seva finalitat serà que l'alumne entengui que en algun moment de la seva vida es trobarà en la situació d'haver de presentar algú i que, per tant, és important que sàpiga com fer-ho.

CÀPSULA 2 - Fer un elogi

Tal i com proposen Hester et al., (2009; citat en Zoder-Martell et al., 2019), l'**elogi** pot definir-se com una declaració verbal o un gest que una persona efectua després d'un determinat comportament objectiu, proporcionant així una retroalimentació positiva d'aquest comportament i, per tant, reforçant-lo. Segons Zoder-Martell et al., (2019), es poden diferenciar dos tipus d'elogis: els **elogis generals** i els **elogis específics de comportament**. Els primers es defineixen com la realització d'un reconeixement verbal o no verbal però sense especificar el comportament que provoca aquest elogi (Sutherland et al., 2000; Floress i Jenkins, 2015; citats en Zoder-Martell et al., 2019). D'altra banda, els elogis específics de comportament, que impliquen la realització d'un reconeixement verbal o no verbal especificant el comportament que motiva l'elogi.

Activitat 1

Per la realització d'aquesta activitat es tindrà en compte el Programa de Competència Social de Segura et al., (s.d.) en el qual es presenta com treballar l'elogi i es destaca la gran importància de saber **reforçar les conductes positives**, tant dels adults envers els joves, com entre els mateixos joves. Tot i que es prendrà com a model el programa esmentat anteriorment, les activitats s'adaptaran al perfil i a la realitat de l'alumne en el qual s'intervé.

Abans de començar a practicar l'elogi en si, i tal i com s'indica en Segura et al., (s.d.), es farà una breu **introducció a la temàtica**, la qual es començarà fent algunes preguntes al jove:

- Saps què vol dir “fer un compliment”? Podries explicar un exemple d'alguna vegada que n'hagis fet un?
- De què creus que serveix fer un compliment? A tu t'agrada que te'n facin? T'agrada fer-los?

A continuació, es presentaran unes **targetes** on s'indicaran algunes situacions específiques on l'alumne haurà de dir com elogiaria la persona o persones que protagonitzen la situació. S'acceptaran tan **elogis generals** com **elogis específics de comportament** (Zoder-Martell et al., 2019), tot i que s'intentarà fer més èmfasi en els segons, ja que el fet d'haver d'especificar el comportament que provoca l'elogi facilitarà la comprensió de la situació per part de l'alumne. Un cop hagi fet això, es farà una mica de **debat** sobre si el compliment proposat seria pertinent o no i per què. Així mateix, s'aprofitarà per treballar l'**empatia**, intentant que l'alumne se situï en la posició de l'altra persona. Les **situacions** que es presentaran en les targetes seran les següents:

- Avui arribes a classe i veus a un company o companya que va molt ben vestit i li ho vols fer saber. Què li diries? Com creus que se sentiria?
- Un company de classe amb el què hi tens molt bona relació treu bona nota a un examen i el vols felicitar. Què li diries? Com creus que se sentiria?
- Una companya ha jugat molt bé un partit de bàsquet durant la classe d'Educació Física i vols dir-li. Com ho faries? Com creus que se sentiria?
- Un company ha sortit a la pissarra a resoldre un problema de matemàtiques i ho ha fet molt bé. Què li diries? Com creus que se sentiria?

Activitat 2

En aquesta activitat es treballarà l'elogi però de manera **indirecta**, és a dir, l'objectiu de l'activitat no serà que l'alumne aprengui a complimentar, sinó presentar-li una activitat a realitzar i **elogiar allò que faci bé**. S'ha cregut oportú incloure una activitat d'aquest tipus en la intervenció ja que hi ha evidències de que l'elogi pot ser utilitzat com a **prevenció de problemes conductuals** (Bradshaw et al., 2008; Sugai i Horner, 2002; citats en Zoder-Martell et al., 2019), i també com a **reconeixement** quan l'alumne dugui a terme comportaments prosocials (Simonsen et al., 2008; citat en Zoder-Martell et al., 2019). Donat que el jove en qüestió de vegades mostra alguns comportaments desadaptatius, es considera que la realització d'aquesta tasca podria resultar-li beneficiosa.

D'aquesta manera, se li presentaran diverses **activitats** adequades al seu nivell per tal d'assegurar que el jove faci algunes coses bé, les quals, posteriorment, seran complimentades a través **d'elogis específics de comportament** (Zoder-Martell et al., 2019). Així, aquesta activitat estarà conformada per cinc subactivitats amb les quals, a més de l'objectiu anteriorment esmentat, es farà també un treball d'estimulació cognitiva: **sopa de lletres** (Chiquipedia, 2022), **encercla totes les K** (NeuronUp, 2022), **laberint** (Ansón et al., 2015), **mesures** (Ansón et al., 2015) i **símbols** (Ansón et al., 2015).

CÀPSULA 3 – Donar instruccions

Segons proposen Bayés i Montmany (2012) saber seguir i saber donar instruccions d'una manera adequada constitueix un **element fonamental de l'acció didàctica**, és a dir, és una condició necessària per tal que els alumnes puguin realitzar bons aprenentatges. Donat que l'alumne en el què s'intervé presenta també dificultats en algunes activitats funcionals del dia a dia (cuinar, planificar una tasca, entre d'altres), es plantejaran dues activitats en les què se li demanarà donar instruccions en referència a alguna tasca que ell realitzi en la seva vida quotidiana, per tal que pugui ser-li el més útil possible.

Activitat 1

En aquest cas, es presentaran diverses **targetes** on en cada una hi haurà una instrucció per tal de preparar una beguda (subactivitat A), preparar un entrapà (subactivitat B), dutxar-se (subactivitat C) i posar-se les sabates (subactivitat D), accions que l'alumne realitza cada dia i en les què, en ocasions, presenta dificultats. Així, haurà de llegir totes les instruccions i ordenar-les correctament.

- A) **Llet amb cacao:** 1) Obrim el bric de llet; 2) Posem una mica de llet en un got o una tassa; 3) Obrim el microones; 4) Posem el got o la tassa dins el microones; 5) Engueguem el microones; 6) Deixem que la llet s'escalfi durant dos minuts; 7) Traiem el got o tassa del microones; 8) Obrim el pot de cacao; 9) Posem una cullerada de cacao dins la llet; 10) Removem la llet.

- B) **Entrapà de pernil:** 1) Agafem el pa; 2) Tallem el pa; 3) Posem una mica de tomàquet i oli al pa; 4) Obrim la nevera i agafem el pernil; 5) Agafem un tall de pernil; 6) Posem el tall de pernil dins el pa; 7) Tanquem l'entrepà.

C) **Dutxar-se:** 1) Ens traiem la roba; 2) Entrem a la dutxa; 3) Obrim l'aigua; 4) Ens mullem el cos amb aigua; 5) Ens ensabonem el cabell; 6) Ens ensabonem el cos; 7) Ens esbandim amb aigua el sabó del cabell i del cos; 8) Sortim de la dutxa; 9) Ens assequem l'aigua amb la tovallola; 10) Ens posem roba neta.

D) **Posar-se les sabates:** 1) Escollim les sabates que ens volem posar; 2) Escollim els mitjons que ens volem posar; 3) Ens posem el mitjó del peu esquerre; 4) Ens posem el mitjó del peu dret; 5) Ens posem la sabata del peu esquerre; 6) Ens posem la sabata del peu dret; 7) Ens cordem la sabata del peu esquerre; 9 Ens cordem la sabata del peu dret.

Activitat 2

En aquesta segona activitat s'incrementarà una mica la dificultat respecte la primera, ja que serà l'alumne qui hagi de **generar les instruccions** des de zero. Com això li pot resultar una mica difícil tenint en compte les seves dificultats de planificació, se'l guiarà en el procés. Així, se li plantejarà la següent **situació** "Imagina que li has d'explicar a un noi que es troba a casa seva com anar al supermercat i fer la compra. Quines instruccions li donaries?"

El primer que se li demanarà serà que identifiqui de manera **oral** els passos que caldria seguir per fer-ho i, un cop clars, se li donaran unes **targetes** per tal que ell mateix pugui escriure, de manera simplificada, les instruccions. Posteriorment es llegiran les targetes per ordre i es reflexionarà si s'ha fet correctament. En el cas que l'alumne cometí algun error, es corregirà el que calgui.

A continuació, es farà un petit exercici de **reflexió** en el què se li preguntarà al jove si, en el seu dia a dia, es troba en alguna situació on hagi de donar instruccions a algú per tal que dugui a terme alguna tasca (company de classe, germans, amics, entre d'altres). Se li demanarà que expliqui en quina ocasió succeeix això i també que identifiqui les instruccions que dona. A continuació, es discutirà si les instruccions que dona l'alumne són adequades, tenint en compte sobre tot l'ordre que planteja. Si ho són, se li proporcionaran unes **targetes** per tal que pugui escriure-les. Si l'ordre que proposa no és l'adequat, se l'anirà guiant per tal que acabi comprenent quin és l'ordre correcte i serà llavors quan se li proporcionin les targetes per tal que ho pugui escriure.

CÀPSULA 4 – Convèncer els altres

Segons Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019), convèncer els altres constitueix una **habilitat social avançada** que es posa en joc en moltes de les nostres activitats quotidianes. En el context de l'aula, segurament un dels moments en els quals aquesta habilitat pren més importància és a l'hora de realitzar un **treball cooperatiu**, el qual, segons Orellana (2009) fomenta les relacions interpersonals entre l'alumnat i constitueix una estratègia molt utilitzada des de fa anys pels moviments de renovació pedagògica (Vilches i Gil, 2012). Així, quan ens relacionem amb persones, sigui en l'àmbit escolar, lúdic o en qualsevol altre, en algunes ocasions sorgeixen visions i interessos diferents, els quals poden acabar generant un conflicte. Per resoldre'l, tal i com indiquen Escabias i Martínez (2010) caldrà que les diverses parts que hi estan implicades negociïn i arribin a un acord. Per tant, en aquests casos la capacitat de convicció pren molta importància. Així, segons Escabias i Martínez (2010), per tal de dur a terme aquesta **negociació** de manera adequada cal: I) Ser capaç d'exposar, argumentar i persuadir; II) Saber escollir el registre lingüístic adequat a la situació; III) Saber interactuar de manera adequada amb les altres persones implicades.

Activitat 1

Per a la realització d'aquesta activitat i tenint en compte la proposta de Escabias i Martínez (2010) sobre les habilitats necessàries per tal de poder negociar i, per tant, convèncer els altres, es creu convenient treballar el primer punt: **ser capaç d'exposar, argumentar i persuadir**.

Així, es presentarà un **vídeo** (Sesame Street In Communities, 2020), on es representa, a través d'uns ninos, una **situació d'aula** en la què tres alumnes estan jugant a superherois. L'Elmo, un altre alumne de la classe, també vol jugar amb ells, però els altres nens no l'accepten en el joc i argumenten diverses coses. Un cop visualitzat el vídeo, se li demanarà a l'alumne que faci una breu **síntesi** de la situació que acaba de veure per tal d'assegurar-ne la seva comprensió. A continuació, jo mateixa faré una explicació del **conflicte** en el qual s'ha vist l'Elmo i l'estratègia que ha seguit per tal de convèncer els seus companys i aconseguir el que ell volia, poder jugar amb els seus amics.

Seguidament, se li presentaran al jove unes targetes amb altres possibles **estratègies** que l'Elmo podria haver seguit per tal que el deixessin jugar. En aquestes targetes només es presentarà la idea base, però serà l'alumne qui haurà de fer un exercici de reflexió i explicar com ho faria ell per convèncer els seus companys si es trobés en la mateixa situació. En el transcurs de l'activitat, se'l guiarà per facilitar l'exposició i argumentació en cas que l'alumne mostri dificultats en aquesta tasca. Les idees que es presentaran en les **targetes** seran les

següents: I) L'Elmo explica als seus companys que ell sap actuar molt bé de superheroï; II) L'Elmo proposa que poden anar canviant les disfresses, de manera que tots puguin jugar una estona; III) L'Elmo improvisa una disfressa amb una bata de l'escola i els pregunta si pot jugar; IV) L'Elmo proposa canviar d'activitat per tal que tots puguin jugar.

Activitat 2

Per a la realització d'aquesta activitat es proposaran a l'alumne **dues situacions** que podrien donar-se en el context de l'escola.

- **Situació 1:** Imagina que esteu fent grups per jugar a bàsquet durant la classe d'educació física. Els grups ja estan gairebé fets; només quedeu tu i un altre company, però tu ja saps en quin equip vols anar. Com ho faries per convèncer el capità de l'equip del què vols formar part perquè t'esculli a tu i no a l'altre company?
- **Situació 2:** Imagina que demà aneu d'excursió a un petit poble, al qual hi arribareu amb autocar. Tu ja saps amb qui vols seure, però aquell company està pensant en seure amb una altra persona. Què li diries per convèncer-lo de que t'esculli a tu?

En cada cas, se li demanarà que **identifiqui**: 1) Quina és la situació problemàtica o conflictiva?; 2) Quines persones estan implicades en la situació?; 3) A qui vols convèncer?; 4) De què el vols convèncer?; 5) Què li diries? (en el cas d'aquesta qüestió, es farà una reflexió sobre l'adequació o inadequació del comentari que proposi l'alumne); 6) Com li diries? (en aquest cas, es farà un petit role playing, en el qual m'haurà de dir a mi, com si fos un dels seus companys o companyes, el que els diria).

CÀPSULA 5 - Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

Tal i com proposen Filella et al. (2016), la **convivència** en els centres educatius pot arribar a ser complicada, sobretot en l'etapa de secundària, pel que molt probablement, els alumnes hauran de fer front a més d'un **conflicte** amb els seus iguals. Aquests conflictes molt sovint venen acompanyats d'enuigs i hostilitats que cal controlar per assegurar el benestar de l'alumnat. Moltes vegades, les dificultats per fer front a situacions conflictives i enuigs amb els companys rau en la **carència d'habilitats emocionals** per gestionar-les (Bisquerra, 2008; citat en Filella et al. 2016), de manera que com menys competències emocionals tinguin els alumnes, més dificultats presentaran en la resolució assertiva de conflictes (Bisquerra, 2014; Filella, 2014; citats en Filella et al., 2016), i, per tant, en la gestió de l'enuig d'altres companys.

Activitat 1

En aquesta activitat es presenta un vídeo (Una clase Súper Fácil, 2020) on s'explica un **conte** que pot ser utilitzar per treballar l'emoció de l'enuig. L'objectiu de l'activitat serà que l'alumne entengui el que és l'enuig, per què pot produir-se, quines reaccions pot tenir una persona que està enutjada i com podem reaccionar davant aquestes situacions.

Així, un cop visualitzat el vídeo, es comentaran algunes de les qüestions que s'hi exposen, les quals es presentaran escrites en diverses **targetes**:

- Sento com puja la temperatura del meu cos, com si anés a explotar.
- Quan m'enfado vull cridar, plorar i destrossar les coses.
- Estar enfadat no és dolent, allò dolent és perjudicar o fer mal a altres persones per culpa del nostre enuig.
- Quan m'escolten, sento que la meva fúria va desapareixent, parlar amb algú pot ser una bona solució.
- Puc respirar profundament i comptar números fins aconseguir tranquil·litzar-me.

Un cop comentades aquestes qüestions, es passarà a tractar de manera específica **com l'alumne gestiona aquestes situacions**, cosa que es farà partint de les següents preguntes: 1) Podries posar un exemple d'alguna cosa que et faci enfadar?; 2) Com et sents quan t'enfades? T'agrada aquesta emoció?; 3) Què fas per deixar d'estar enfadat?; 4) Podries dir-me alguna cosa que enfadi el teu pare o la teva mare?; 5) Què fan quan estan enfadats?; 6) Com et sents quan algú està enfadat amb tu?; 7) Què fas per què deixi d'estar-ho?

Activitat 2

En la segona activitat d'aquesta càpsula es proposa la visualització d'un segon vídeo (Obando, 2016) en el qual es mostra una **situació conflictiva** entre dos companys de classe, el Juan i la Laura.

Un cop vist el vídeo, se li demanarà a l'alumne que expliqui què ha passat entre la Laura i el Juan, assegurant així que ha entès el conflicte. Per facilitar aquest procés, se li proposaran les següents **qüestions**: 1) Quines persones apareixen en el vídeo? On es troben?; 2) Què passa entre elles?; 3) Per què s'enfada la Laura?

A partir d'aquí, es demanarà a l'alumne que es **posicioni com a Juan**, amb l'objectiu de poder treballar quines estratègies podria utilitzar per enfrontar-se a l'enuig de la Laura: 1) Creus que el Juan ha actuat de manera correcta?; 2) Com creus que et sentiries si fossis el Juan?; 3) Com creus que se sent la Laura?; 4) Què faries per què la Laura deixés d'estar enfadada?

CÀPSULA 6 – Enfrontar-se a missatges contradictoris

Tal i com proposen Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019), el fet de fer front a missatges contradictoris genera un cert **estrès** o **angoixa**, cosa que pot ser difícil de gestionar pels adolescents. A més, l'alumne en el què s'intervé presenta dificultats cognitives, tret característic d'alguns joves afectats de SAF (Gupta et al., 2016), la qual cosa complica encara més, d'una banda, la **comprensió** de missatges i situacions contradictòries i, d'altra banda, la seva **gestió emocional**.

Activitat 1

En aquesta activitat es proposaran **dues situacions**, les quals s'analitzaran conjuntament amb l'alumne per tal que pugui fer-ne una reflexió. Específicament, es farà èmfasi en les **emocions** que poden generar aquest tipus de dissonàncies, així com la manera en com es poden enfrontar aquestes situacions.

- **Situació 1:** *“L’Aina i el Xavi són parella des de fa uns 8 anys, viuen junts i tenen dos fills. El Xavi, cada matí li diu a l’Aina que l’estima, però no li demostra. El Xavi mai li fa petons ni l’abraça i, quan l’Aina necessita ajuda amb alguna cosa, el Xavi mai li ofereix el seu suport”*. A continuació, es fomentarà l'**anàlisi i reflexió de la situació** per part de l'alumne a través de l'exposició d'aquestes qüestions: 1) Què en penses de la situació que t'acabo d'explicar?; 2) Com creus que se sent l'Aina?; 3) Creus que el Xavi actua de manera correcta?; 4) Com creus que podria actuar l'Aina per resoldre aquesta situació?
- **Situació 2:** *“La Maria i la Sol són dues noies de 18 anys. Són amigues des de que anaven a infantil, tenen molta confiança i s'ho expliquen tot. La Sol últimament no està gaire animada, ja que està molt preocupada perquè la seva àvia està malalta. La Maria se n'ha adonat de tot això i li ha dit a la Sol que pot comptar amb ella per parlar del que necessiti. Tot i això, cada cop que la Sol intenta explicar-li a la Maria el que li preocupa i com se sent, aquesta canvia ràpidament de tema per no haver de parlar-ne”*. A continuació, es fomentarà l'**anàlisi i reflexió de la situació** per part de l'alumne a través de l'exposició d'aquestes qüestions: 1) Què penses de la situació que t'acabo d'explicar?; 2) Com creus que se sent la Sol?; 3) Creus que la Maria està actuant bé?; 4) Com creus que podria actuar la Sol per resoldre aquesta situació?

Activitat 2

L'objectiu d'aquesta segona activitat serà que l'alumne pugui **identificar situacions del seu dia a dia** en les quals rebi missatges contradictoris d'alguna de les persones que l'envolten. Així, un cop identificada una situació, es farà èmfasi en les emocions que aquest fet produeix, en com l'alumne gestiona la situació i en com podria gestionar-la d'una forma que fos més beneficiosa per ell. Per tal d'aconseguir tot això, es partirà d'una sèrie de preguntes. Es proporcionarà a l'alumne unes petites **targetes** on haurà d'indicar les respostes, no necessàriament a través de paraules o de frases, sinó que també podrà fer ús de caretes que expressin emocions, colors que indiquin alguna reacció o emoció, entre d'altres. Així, les preguntes que es plantejaran seran les següents: I) Pensa en el teu dia a dia. En algun moment t'has trobat en una situació en què vegis que una persona t'està comunicant una cosa i la contrària?; II) Com et fa sentir això?; III) En aquest cas que comentes, creus que aquesta persona està actuant de manera correcta? Per què?; IV) Com creus que la persona se sent quan actua així amb tu?; V) Què fas quan es dona una situació com la que comentes?; VI) Com creus que aquesta persona podria actuar correctament?

CÀPSULA 7 - Preparar-se per una conversa difícil

L'alumne mostra **difficultats en comprendre informació complexa**, sobretot aquella que presenta un caire emocional, fet que dificulta la seva comunicació social (Kodituwakku, 2009; Mattson et al., 2011; citats en Petrenko et al., 2019) i per tant, la qualitat de les seves relacions interpersonals. Així, el jove mostra una baixa capacitat per gestionar **converses sensibles**, com ara temes relatius a la mort, a la discriminació, al malestar emocional, entre d'altres, cosa que es pretén treballar amb aquesta càpsula.

Activitat 1

Per a la realització d'aquesta activitat es presentarà un **vídeo** (Una mente genial, 2021) en el què s'explica el cas d'un nen que ha d'enfrontar-se a la mort del seu gos. Després de la seva visualització, es promourà la reflexió del mateix a través de les següents **qüestions**: 1) Què en penses del vídeo que acabem de veure?; 2) Què t'ha fet sentir?; 3) És una emoció agradable o desagradable?; 4) Algun cop has hagut d'enfrontar-te a la pèrdua d'algun animal domèstic? I d'alguna persona?; 5) Recordes com vas sentir-te en aquell moment?; 6) Quan de temps diries que va durar aquella emoció?; 7) Què vas fer per gestionar aquesta emoció (si estaves trist, deixar d'estar-ho, si estaves enfadat, deixar d'estar-ho...)?

Activitat 2

En aquesta activitat es presentarà un altre **vídeo** (Cruz, 2020) on es mostra el **malestar** d'una noia jove. Aquest recurs permet treballar molts aspectes que poden resultar difícils de gestionar per als adolescents (falta d'amics, sentiment d'angoixa i de descontrol, dol). Així doncs, un cop visualitzat el recurs, se li presentaran a l'alumne les següents **qüestions**: 1) Què creus que li passa a la noia del vídeo?, 2) Creus que la noia del vídeo és feliç? Per què?, 3) Per què creus que la noia diu que està molt bé i molt feliç si realment no ho està?, 4) Creus que està bé fer veure a les persones del nostre voltant que estem bé si realment no ho estem? Per què?, 5) Algun cop t'has vist en una situació semblant, és a dir, li has dit a algú que estaves bé quan realment estaves trist o preocupat?, 6) La noia diu què ha fet molts amics? Creus que és així?, 7) Creus que la noia pot sentir-se malament per no tenir amics?, 8) Ella diu que mai està preocupada per res. Creus que això és possible?, 9) La noia també explica que encara que el seu pare ja no hi és, sempre el té present. Creus que això l'entristeix?

Analitzades aquestes qüestions, es farà una **reflexió final** del vídeo de manera conjunta amb l'alumne: 1) Ara que ja hem parlat una mica de tot el que li passa a aquesta noia, creus que es troba en una bona situació? En què ho veus?, 2) Creus que dir que està bé quan realment està patint l'ajuda?, 3) Si poguessis parlar amb ella, quin consell li donaries?

CÀPSULA 8 - Enfrontar-se a les pressions del grup

Per al disseny d'aquesta càpsula també es tindran en compte les idees exposades en el Programa de Competència Social de Segura et al., (s.d.), específicament, les recomanacions que es donen per tenir un **comportament assertiu** i **per saber dir que no**, fet que, sens dubte constitueix una necessitat per l'alumne en el qual s'intervé. L'adolescència, segons apunten Escartí et al. (2006) constitueix un període de transició complicat caracteritzat, entre d'altres coses, per la cerca tant de la identitat personal com de la pertinença a un grup, fet que, de vegades, pot contribuir a la presència d'aquestes **pressions grupals**, que, tal i com comenten Luiz et al., (2018), poden causar problemes interpersonals que cal solucionar.

Així, per tal que els alumnes puguin resoldre els problemes interpersonals amb els seus iguals i fer front a aquestes pressions grupals, es considera necessari el desenvolupament d'un **estil comunicatiu assertiu**, que s'entén com aquella conducta que ens permet dir o fer allò que volem o pensem, però sempre tenint present la preservació dels drets dels altres (Cabello, 1991; citat en Segura et al., s.d.). Aquest estil comunicatiu pot veure's alterat per excés o per defecte; en el primer cas parlem d'un estil agressiu i, en el

segon, d'un estil passiu, constituint-se així com dos extrems d'un mateix continu (Van der Hofstandt, 2005; citat en Corrales et al., 2017).

Activitat 1

En aquesta activitat es treballarà l'**assertivitat** en el marc de situacions que poden ser considerades **pressions grupals**. Així, per al desenvolupament de la tasca es presentarà un **vídeo** (GreatSchools, 2018) i, un cop visualitzat, es fomentarà el **debat** de diverses qüestions per facilitar la comprensió del contingut per part de l'alumne. Perseguint tal objectiu, en primer lloc, se li demanarà que en faci una breu **síntesi** i que digui el què ha entès, i si cal, es corregirà el que no s'hagi assimilat correctament.

Un cop fet això, se li explicarà què és la **pressió de grup**, en quins moments pot donar-se, i per què pot arribar a ser perjudicial, exemplificant-se totes les explicacions per tal d'assegurar la comprensió de l'alumne. Seguidament, se li plantejaran diverses **preguntes** relatives al vídeo, les quals també seran utilitzades per establir una conversa en referència a la pressió de grup, deixant espai per tal que el jove pugui plantejar allò que l'inquieti:

- En el vídeo, qui és la persona que intenta exercir pressió?
- A qui intenta pressionar?
- Per què creus que el Marcus no accepta la proposta del Jaime?
- Com creus que se sent el Marcus quan el Jaime li insisteix per fer una cosa que ell no vol fer?
- Quina excusa fa servir el Marcus per marxar? Per què creus que ho fa?
- El Marcus li explica al seu fill, en Carlos, quines passes pot seguir per sortir-se'n d'una situació en la què se senti pressionat :
 - 1) Reconeix quan t'estan pressionant. Intenta identificar què està succeint.
 - 2) Pensa en el resultat de la mala conducta.
 - 3) Respon amb confiança a les persones que t'estan pressionant.
- Podries pensar en alguna situació en la què t'hagis sentit pressionat per fer alguna cosa que tu no volies fer? Com vas reaccionar?
- En cas que l'alumne indiqui que va acabar realitzant la conducta problema: com creus que podries haver reaccionat diferent? Creus que t'haguessis sentit millor o pitjor?

Activitat 2

Per a la realització d'aquesta activitat es tindrà en compte la proposta de Segura i Arcas, (s.d.), tot i que la tasca s'adaptarà al perfil i a les necessitats de l'alumne. Així, s'exposarà una **situació de pressió grupal** que podria donar-se en el context d'una aula de secundària, en la qual acaba havent-hi un conflicte interpersonal entre diversos joves. A continuació, es fomentarà el **debat** i s'entregaran a l'alumne diverses **cartolines**, on en cada una d'elles hi haurà escrita una **possible solució al conflicte** (tan positiva com negativa). El que se li demanarà a l'alumne serà què indiqui, en primer lloc, si creu que és una bona solució o no, i que ho justifiqui. Comentades totes les opcions, se li preguntarà quina creu que és la més adequada i per què.

A continuació, s'exposa la **situació** que se li presentarà a l'alumne: "El Pep, el Toni, el David i l'Alex són quatre nois que aquest any estan fent 4t d'ESO. Fa pocs dies ha començat a l'escola un noi nou, el Gerard, que encara no té molts amics a l'escola, tot i que és un noi molt simpàtic i amable. El nois s'estan planejant fer-li una broma al Gerard que consisteix en amagar-li la motxilla durant tot un dia i tornar-li a les 5 de la tarda, abans de marxar cap a casa; però l'Alex no hi està d'acord, ja que pensa que el Gerard pot sentir-se ofès i enfadar-se. Així, l'Alex està pensant què farà ja que tot i que realment no vol participar, tampoc vol que els seus amics s'enfadin o el deixin de banda.

Les **solucions** que es plantejaran en diverses cartolines seran les següents:

- 1) L'Alex participa en la broma al Gerard, tot i que realment no hi està d'acord.
- 2) L'Alex no comenta als seus amics que no hi està d'acord però avisa al professor del que volen fer-li al Gerard.
- 3) L'Alex els explica als seus amics de manera tranquil·la que no vol participar en aquesta broma perquè creu que el Gerard pot sentir-se malament.
- 4) L'Alex discuteix molt amb els seus amics perquè no està d'acord en fer la broma.

5 RESUM DE L'APLICACIÓ I AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

5.1 SÍNTESI DE L'APLICACIÓ

La intervenció presentada ha estat aplicada del **25 d'abril al 4 de maig** de 11:30 a 13:30 hores, on cada activitat ha tingut una durada aproximada d'una hora. En un principi, va plantejar-se només per un alumne, pel que ha estat dissenyada en funció de les seves necessitats i dels resultats obtinguts tan en el qüestionari com en les entrevistes realitzades. Tot i això i a petició del tutor, s'ha inclòs un altre alumne, qui també presenta dificultats en l'àrea de les habilitats socials. Caldria comentar que en aquest treball, tan el resum de l'aplicació com l'avaluació se centraran en el primer alumne (al qui, a partir d'ara, s'anomenarà X), ja que és en realitat el focus de la intervenció, pel que no es comentarà res sobre l'alumne que va incorporar-se posteriorment. D'aquesta manera, a l'Annex 19 poden consultar-se les **els materials** utilitzats i les **produccions de l'alumne**, les quals constitueixen l'evidència de la intervenció. Així mateix, a l'Annex 20 es presenta una **descripció molt detallada de l'aplicació de la intervenció** i de com s'han desenvolupat les sessions, incloent algunes de les respostes de l'alumne, que han estat anotades durant el transcurs de les activitats, així com diverses valoracions al respecte. A continuació, s'inclou una breu síntesi del desenvolupament de cada activitat, mostrant només aquells aspectes més representatius.

CÀPSULA 1 – Presentar altres persones

Activitat 1 – 25 d'abril de 11:30 a 12:30

Després d'explicar-li al X el que faríem aquell dia, el primer que vaig fer va ser fer la presentació del Will Smith, el primer personatge, per tal que l'alumne pogués prendre-la com a referència. Durant la visualització del vídeo va donar-me la impressió de que l'alumne no estava retenint gaire la informació que s'estava explicant. Així doncs, un cop li havia “presentat” el Will, vaig aprofitar per integrar unes quantes preguntes, en tot moment relacionades amb el que l'alumne anava comentant i amb la finalitat de valorar el seu grau de comprensió de la informació. Així, l'alumne va anar responnent la majoria de les preguntes, tot i que de forma vaga i poc concreta, necessitant molta guia per part meua.

Un cop fet això, vaig explicar-li que ara faríem el mateix amb el Messi, de manera que veuríem un vídeo on se'ns explicaria la seva vida i, després, hauríem d'imaginar-nos que el futbolista estava amb nosaltres i que jo no el coneixia, pel que ell me l'havia de presentar. Així doncs, l'alumne va realitzar una presentació molt superficial i poc detallada d'aquest personatge. Com vaig considerar que podia ampliar-la una mica, vaig preguntar-li si se'n recordava d'alguna cosa més. Vaig veure que no, així que vaig prendre la iniciativa i vaig fer-

li unes quantes preguntes sobre certs aspectes concrets que s'havien exposat en el vídeo. En totes les ocasions, l'alumne era capaç de respondre les preguntes, tot i que amb una evident falta de detalls. El procés que es va seguir amb la tercera presentació, la del Kobe Bryant, va ser molt semblant, igual que el rendiment de l'alumne. En aquest cas, igual que en l'anterior, es va poder evidenciar que l'alumne es limitava a comentar aspectes molt generals, realitzant així una presentació molt curta i superficial.

Activitat 2 – 25 d'abril de 12:30 a 13:30

A l'inici d'aquesta segona activitat, vaig explicar-li al jove que el mateix que havíem fet anteriorment amb els personatges famosos, ho faríem també amb un company de classe i, després, amb una altra persona, que podia ser qui ell volgués (família, amic de fora de l'escola, etc). Així, vaig dir-li que havia d'anar responnent les preguntes que hi havia a la fitxa. Una apreciació que caldria fer és que es va evidenciar una dificultat de comprensió per part de l'alumne, necessitant així molta guia per tal d'entendre què se li estava demanant. Com conec el company que va escollir, vaig poder guiar-lo de manera adequada, pel que vaig ajudar-lo a respondre les diferents qüestions sobre l'altre jove. Un cop emplenada la fitxa, li vaig explicar que s'havia d'imaginar que jo no coneixia el company i que ell m'havia d'explicar qui era. Així, l'alumne en va fer una presentació molt sintètica, simple i poc detallada, donant informació poc important i descuidant-se aspectes molt rellevants del seu company.

Acabada la primera part d'aquesta segona activitat, vaig donar-li l'altra fitxa i li vaig explicar que faríem el mateix que en l'activitat anterior, però que podia escollir qualsevol persona. L'alumne va mostrar dificultats per fer l'elecció, però finalment va escollir al seu pare. Igual que va passar en l'activitat anterior, l'alumne va necessitar molt suport per respondre les qüestions que se li plantejaven, així com per realitzar la presentació. Així doncs, el resultat va ser molt simple i poc elaborat. L'activitat va finalitzar demanant-li a l'alumne que expliqués una mica el que havíem fet aquell dia. Com va mostrar dificultats per fer-ho, vaig decidir anar complementant les seves explicacions i posar-li l'exemple d'una situació real en la que l'alumne va haver de realitzar una presentació, amb la intenció de facilitar-ne la comprensió.

CÀPSULA 2 - Fer un elogi

Activitat 1 – 26 d'abril de 11:30 a 12:30

Per començar l'activitat, vaig preguntar-li si sabia el que era un elogi o un compliment i va indicar que no. Així doncs, vaig intentar explicar-li posant un exemple d'una situació en la que es podria trobar, amb gent del seu entorn per tal que li resultés familiar i de fàcil comprensió. En aquest punt, l'alumne va explicar que ell de vegades deia coses bones als

companys i que els companys també ho feien. Així, vaig demanar-li que m'expliqués algun exemple, cosa que va fer sense problema. Després, per tal de valorar el seu grau de reconeixement emocional, vaig preguntar-li com creia que se sentiria una persona si li diem una cosa positiva, i com se sentiria ell al fer-ho. En ambdós casos, l'alumne va respondre que bé. A continuació, se li va preguntar per què creia que servien els elogis i va exposar que per dir-li una cosa bonica a algú, resposta que es va prendre com a vàlida. Després se li va preguntar, a través d'un exemple, si li agrada que li facin elogis, al que va respondre que sí. També va respondre de forma afirmativa quan se li va preguntar si a ell li agrada fer-los. En aquest punt se li va demanar un exemple d'alguna situació on hagués fet un elogi i l'alumne no va saber respondre fins que se li va donar una idea.

Un cop fet això, se li van presentar les targetes amb les quatre situacions, de manera que primer es demanava a l'alumne que la llegís, després se'n feia una breu síntesi i, posteriorment, l'alumne exposava com ho faria ell per elogiar la persona presentada a la situació. En tots els casos, l'alumne va poder fer-ho correctament, tot i que de forma molt simple. A més, com les situacions estaven inspirades en el dia a dia de l'alumne, es van aprofitar per fer un exercici de reflexió al respecte i promoure que l'alumne entengués que, quan un company li diu una cosa positiva, sap que a ell li agradarà i, per tant, estarà content.

Activitat 2 – 26 d'abril de 12:30 a 13:30

En aquesta segona activitat se li van presentar les fitxes d'una en una per tal que l'alumne les pogués anar fent. Cal deixar clar que tot i que l'activitat tingués enunciat, se li va explicar el que havia de fer en cadascuna per tal de facilitar la seva comprensió. Així, durant el transcurs de les tasques s'anava reforçant a l'alumne a partir d'elogis generals i específics de comportament, aspecte que constituïa l'objectiu principal de l'activitat. Tot i que no era la finalitat de la tasca, vaig considerar necessari valorar fins a quin punt l'alumne estava comprenent les activitats presentades. Així doncs, vaig proposar-li una situació en la que ell mateix havia de donar-li una fitxa com la seva a una altra persona i explicar-li què havia de fer, cosa que l'alumne va poder fer correctament, tot i que de manera molt simple.

Per altra banda, vaig trobar interessant plantejar-li una segona situació en la què ell li donava la fitxa a una persona i li explicava què havia de fer, però aquesta no ho entenia i feia totes les activitats malament. Així doncs, vaig preguntar-li si creia que estaria bé anar a dir-li que ho havia fet molt malament, al que l'alumne va respondre que sí. Va saber reconèixer que si fes això l'altra persona se sentiria trista, però tot i això, considerava que era necessari dir-li que ho havia fet malament. Veient la seva resposta, vaig creure necessari comentar-li que quan algú fa una cosa dolenta i aquesta és molt important (per exemple, insultar a un company) si que podem dir-li, ja que en aquest cas, està fent sentir malament a una altra

persona. Contràriament, quan a algun company li surt malament alguna cosa, no cal que anem a dir-li ja que això pot resultar-li ofensiu i fer-lo sentir malament. Finalment, vaig decidir canviar el focus i vaig plantejar-li una situació on era un altre company qui li deia a ell que no havia fet bé una activitat. En aquest cas, l'alumne va dir que si passés això, ell se sentiria enfadat, nerviós i trist. Així, se li va fer reflexionar que de la mateixa manera que a ell no li agradaria que li destaquessin una cosa que no li havia sortit bé, al company tampoc.

Tot i que l'objectiu de l'activitat era realitzar les activitats i anar reforçant l'alumne, com a conseqüència d'alguns de les seus comentaris es va creure oportú plantejar-li les situacions que s'acaben d'explicar, aspectes també relacionats amb el domini social del jove.

CÀPSULA 3 - Donar instruccions

Activitat 1 –27 d'abril de 11:30 a 12:30

Es va començar explicant-li a l'alumne que en aquesta ocasió treballariem les instruccions, moment que es va aprofitar per preguntar-li si sabia de què es tractava. Com va dir que no, li vaig explicar fent ús d'un exemple per tal de facilitar la seva comprensió. A continuació, es va començar la primera activitat. Així doncs, vaig presentar-li el primer bloc d'instruccions, on apareixen els passos per preparar llet amb cacao. L'activitat va plantejar-se de manera que, com a primer pas, havia de llegir les targetes una per una, on en cadascuna hi havia escrita una instrucció. Així, un cop llegides, les havia d'anar posant en ordre sobre la taula. Tot i que no va proposar el mateix ordre que el que jo m'havia plantejat en un inici, la seqüència que va elaborar era lògica, així que es va donar per bona. De les quatre activitats que van proposar-se, totes del mateix estil, la que més li va costar va ser la tercera (dutxar-se). Així, la primera vegada que va realitzar aquesta activitat va proposar un ordre il·lògic (primer posar-se roba neta i després assecar-se amb la tovallola). Tot i això, quan se li va indicar que ho pensés millor, de seguida va poder trobar la resposta correcta.

Activitat 2 – 27 d'abril de 12:30 a 13:30

Per al plantejament d'aquesta segona activitat i donat que l'alumne presenta certes dificultats en el pensament abstracte se li va presentar una situació concreta on havia d'imaginar-se que un amic seu el trucava i li deia que tenia molta gana però que a casa seva no hi havia res per menjar. Així, ell li proposava que anés a comprar al supermercat però, com el seu amic li deia que no sabia com fer-ho, ell havia de donar-li les instruccions necessàries. Així, en primer lloc se li va demanar que exposés, de manera oral, les passes que li proposaria al seu company, i, com va proposar una seqüència lògica i adequada, es va passar a

proporcionar-li les targetes per tal que pogués escriure el que havia proposat, moment on es van poder evidenciar les seves dificultats en l'escriptura.

A continuació, se li va demanar que pensés en alguna situació quotidiana en què hagués de donar alguna instrucció a algú, però l'alumne no va saber posar cap exemple, tot i que se li van fer diverses preguntes al respecte. Això va fer-me pensar que aquest fet possiblement es deu a la tendència infantilitzadora que tenen algunes persones, de manera que el tracten com si fos més petit, pel que no acostumen a demanar-li ajuda.

CÀPSULA 4 - Convèncer els altres

Activitat 1 – 28 d'abril de 11:30 a 12:30

Per realitzar aquesta activitat es va començar explicant-li a l'alumne que veuríem un vídeo on ens ensenyarien una situació que es dona entre diversos alumnes d'una classe, entre ells l'Elmo, qui ha de fer front a un problema. Un cop visualitzat el vídeo, se li va demanar que en fes una petita síntesi, cosa que va fer correctament, de manera que també va saber identificar la situació conflictiva, tot i que va mostrar dificultats per identificar l'estratègia que la professora de l'Elmo li proposava al seu alumne per tal que els seus companys el deixessin jugar amb ell. Cal esmentar que quan se li donava alguna petita pista, de seguida era capaç de fer-ne una explicació correcta i coherent, tot i que molt breu. En aquest punt crec important comentar que he pogut evidenciar les dificultats de memòria de treball de l'alumne, ja que li costa molt en primer lloc retenir la informació que se li acaba de presentar i, en segon lloc, operar amb aquesta informació, de manera que en diverses ocasions, quan se li feien preguntes que implicaven una mica de reflexió al voltant d'algun aspecte que s'havia vist en el vídeo, no sabia respondre si no se li donaven pistes molt clares.

Un cop fet això, se li van proporcionar unes targetes, on en cadascuna es presentava una idea de com l'Elmo podria haver convençut als seus amics per jugar amb ells. Després de llegir-les d'una en una, se li va demanar que ell simulés ser l'Elmo i jo una de les seves companyes, de manera que ell m'havia de convèncer de que el deixés jugar amb mi fent ús de la idea que es presentava a la targeta. Al realitzar aquesta activitat, en els 4 petits role-playings que es van plantejar, l'alumne es limitava a argumentar el mateix que posava en la targeta. Al detectar això, vaig optar per anar responnent-li de manera que l'estimulava a seguir argumentant, tot i que en cap cas es va aconseguir una exposició d'arguments elaborada.

Activitat 2 – 28 d' abril de 12:30 a 13:30

Per a la realització d'aquesta activitat se li van proporcionar a l'alumne dues targetes grans, on en cadascuna es presentava una situació, i altres de petites, on es feien diverses preguntes en referència a les situacions. Així es va demanar a l'alumne que la llegís i, a continuació en vam fer una síntesi de manera conjunta, fent especial èmfasi en les qüestions que es presentaven en les targetes petites. Identificat tot això de manera oral, se li demanava que ho escrivís.

En aquest punt caldria comentar que l'alumne presenta un pensament molt concret, mostrant dificultats en comprendre situacions abstractes. D'aquesta manera, com les situacions que se li proposaven eren força obertes, a l'hora de fer-ne la síntesi vaig creure oportú contextualitzar-les en espais i persones que resultessin familiars pel jove, amb l'objectiu d'assegurar-ne la seva comprensió.

Tan en aquesta situació com en la següent va succeir el mateix i és que l'alumne, en un principi, proposava arguments que no eren vàlids i que no tenien gaire a veure amb la situació presentada. Així, per exemple, quan se li demanava que argumentés què podia dir-li a un company per tal que l'escollís per al seu grup de bàsquet, l'alumne proposava comentar-li que l'havia d'escollir a ell perquè s'asseia al seu costat a classe. Per tal d'ajudar-lo a pensar en arguments una mica més adequats, es va intentar reconduir la situació convidant-lo a pensar quines qualitats tenia ell mateix que podien fer que el seu company volgués escollir-lo i tenir-lo al seu equip. Amb aquesta guia, l'alumne va poder arribar a proposar arguments més vàlids, tot i que bastant simples.

CÀPSULA 5 - Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

Activitat 1 – 29 d' abril de 11:30 a 12:30

Visualitzat el vídeo, un recurs on es tractaven les reaccions que podem tenir les persones quan estem enutjades, se li va demanar a l'alumne que en fes una petita síntesi oral, on jo també hi vaig anar intervenint per tal d'introduir algunes idees que s'havien comentat i que l'alumne no havia esmentat. Tet això, se li van presentar les targetes on s'indicaven algunes de les frases que es deien en el vídeo. Quan se li demanava que expliqués el que pensava que es volia dir amb les frases presentades, va donar respostes coherents, tot i que poc elaborades. Seria important esmentar que, en un parell de targetes, va respondre d'una manera que em va cridar l'atenció. Així doncs, en la tercera targeta, on s'indicava "Estar enfadat no és dolent, allò dolent és perjudicar o fer mal a altres persones per culpa del nostre enuig" l'alumne deia que estar enfadat si que era dolent, perquè quan estava enfadat estava

també trist. Se li va intentar explicar que l'enuig és una reacció normal i inevitable, però que és important saber gestionar-ho bé i evitar que el nostre enuig perjudiqui altres persones.

Per altra banda, en l'última targeta, on s'indicava "Puc respirar profundament i comptar números fins aconseguir tranquil·litzar-me" l'alumne va dir que això era una tonteria ja que comptar números no faria que estigués menys enfadat. Se li va explicar que aquesta és una estratègia que a algunes persones els pot servir per tranquil·litzar-se quan estan enutjades. Així doncs, vaig aprofitar l'ocasió per preguntar-li què fa ell quan està enfadat, al que l'alumne no va saber respondre i, com era una qüestió que ja tenia pensat treballar en moments posteriors, vaig decidir deixar-ho aquí.

A continuació, se li van presentar unes targetes amb unes preguntes i se li va explicar que les llegiríem, que en parlaríem i després escriuríem la resposta. En aquest punt seria important comentar que aquell dia l'alumne no tenia una bona jornada i es va negar a escriure, argumentant que estava molt cansat. Així doncs, tot i que s'havien preparat els materials per tal que l'alumne pogués escriure una petita resposta, com l'objectiu de l'activitat no era treballar la cal·ligrafia es va decidir fer-ho de forma oral. Així, quan se li va demanar que posés un exemple d'alguna cosa que el fes enfadar, va dir que s'enutja quan té molta feina o quan no el deixen parlar. També va manifestar que quan està enfadat se sent rabiós i trist. Quan se li va preguntar si li agrada aquesta emoció va dir que no, però que no pot fer res. Així mateix, quan se li va demanar que identifiqués què fan les persones quan estan enfadades, va comentar que algunes criden, ploren o insulten. Quan se li va plantejar com se sent quan algú està enfadat amb ell va dir que rabiós i trist i, de vegades, molt nerviós. També va comentar que quan està enfadat l'ajuda parlar amb els seus pares i que li facin una abraçada o un petó. De la mateixa manera, se li va preguntar què fa quan algú està enfadat amb ell, i en aquest cas va respondre que no fa res especial, sinó que simplement s'espera a que a l'altra persona li passi l'enuig.

Activitat 2 – 29 d' abril de 12:30 a 13:30

Donada la poca col·laboració que presentava l'alumne aquell dia, tot i que s'havia plantejat l'activitat de manera havia de fer una petita producció escrita, va decidir-se obviar aquesta última part. Així doncs, un cop vist el vídeo on es mostra un conflicte entre el Juan i la Laura, dos companys de classe, es va realitzar una petita síntesi de manera conjunta, tot i que caldria comentar que en aquest cas vaig haver d'aportar molta informació, ja que ell donava poques dades, segurament fruit de la desmotivació que mostrava aquell dia.

Feta aquesta petita síntesi, se li van presentar les targetes amb algunes preguntes. Quan se li va preguntar si creia que el Juan havia actuat de manera correcta va dir que no

perquè la Laura també volia fer servir també l'ordinador, i ell ni li va deixar. Vaig aprofitar per preguntar-li què creia que hauria d'haver fet el Juan i no va saber respondre. Llavors vaig preguntar-li si creia que seria una bona opció que compartissin l'ordinador, de manera que el Juan el fes servir una estona i la Laura una altra estona, i va dir que si. Quan se li va plantejar com se sentiria si fos el Juan va comentar que nerviós, i quan se li va preguntar per què, va dir que com la Laura estava tota l'estona demanant-li l'ordinador, això el posaria nerviós. Quan vaig demanar-li que em digués com se sentiria si fos la Laura, va dir-me que trist, ja que tot i que voldria fer servir l'ordinador, no podria perquè el Juan no la deixava. L'última pregunta, on se li plantejava a l'alumne que pensés en alguna manera d'aconseguir que la Laura deixés d'estar enfadada, li va costar més; així doncs, no va saber respondre fins que jo mateixa vaig proposar-li una idea, moment en què el jove va dir que li semblava bé la meua proposta.

CÀPSULA 6 - Enfrontar-se a missatges contradictoris

Activitat 1 – 2 d'abril de 11:30 a 12:30

Pel que fa a la **primera situació** (Aina i Xavi), el jove va saber identificar que l'Aina se sentia trista i sola, és a dir, que no estava feliç. Com que va donar una resposta poc concreta, se li va preguntar per què creia això i va comentar que l'Aina necessitava ajuda i el Xavi no l'estava ajudant; així mateix, també va explicar que considerava que el Xavi no estava actuant de manera correcta, ja que aquest no li oferia ajuda a l'Aina. A l'última pregunta, on se li plantejava com podria actuar l'Aina per resoldre aquesta situació, va esmentar que la noia podria parlar amb el Xavi i dir-li que necessitava ajuda per resoldre els seus problemes. A continuació, se li demanar que indiqués què creia que havia de fer l'Aina si, havent parlat amb el Xavi, aquest no canviés el seu comportament. L'alumne va plantejar que l'Aina podria tornar a parlar amb ell fins que canviés i l'ajudés. Pel que fa a la **segona situació** (Maria i Sol), va comentar que aquesta última se sentia trista, ja que ella volia parlar amb la Maria però aquesta no volia parlar amb ella. Així mateix, també va saber identificar correctament que la Sol necessitava explicar-li a la seva amiga que se sentia trista perquè la seva àvia estava malalta. També va saber argumentar que la Maria no estava actuant bé, ja que no estava ajudant a la Sol. Per últim, quan se li va preguntar com creia que podria actuar aquesta última per resoldre el problema, l'alumne va plantejar que la Sol podria intentar explicar-li a la Maria que necessitava parlar amb ella perquè estava trista. Malgrat això, no va saber respondre quan se li va preguntar què hauria de fer la Sol si, tot i parlar amb la Maria, aquesta no canviés la seva actitud.

Activitat 2 – 2 d' abril de 12:30 a 13:30

En aquesta segona activitat l'alumne havia de pensar en alguna situació del seu dia a dia on algú li comunicés una cosa i la contrària. Per facilitar-ne la comprensió, se li van posar diversos exemples relacionats amb la seva vida quotidiana. Així, tot i que va necessitar una certa guia, finalment va plantejar que un dia va comprar-se una samarreta nova i que un company va dir-li que li agradava, però que després va riure. Va reconèixer que quan va passar això va sentir-se trist, i també va saber identificar que el seu company no havia actuat bé, ja que no li havia dit la veritat. A més, va comentar que ell creia que al fer això, el seu company s'havia sentit malament. Quan li vaig preguntar què va fer quan va succeir això, va dir que no va fer res, que simplement es va posar a fer una altra cosa amb un altre company. Per últim, quan li vaig demanar que em digués com podria haver actuat correctament l'altre alumne va comentar-me que hauria pogut dir-li la veritat, és a dir, que no li agradava la seva samarreta.

CÀPSULA 7 - Preparar-se per una conversa difícil

Activitat 1 – 3 d'abril de 11:30 a 12:30

Un cop vist el vídeo, on s'explica el conte d'un nen que havia hagut d'enfrontar-se a la mort del seu gos, jo mateixa en vaig fer una petita síntesi, i, a mesura que jo anava explicant el que havíem vist en aquest recurs, l'alumne anava aportant diverses coses. Un cop fet això, vaig donar-li, d'una en una, les targetes on es plantejaven diverses preguntes relatives al conte que acabàvem de veure. Quan se li va preguntar com s'havia sentit durant la visualització del vídeo, l'alumne va dir que trist, ja que li recordava al seu gos. També va saber identificar que la tristor és una emoció que li resulta desagradable". Quan li vaig preguntar, va explicar-me que un cop va haver d'enfrontar-se a la mort d'un gos i d'un peix, i que quan va passar això, va estar molt trist, igual que quan van morir els seus avis. També va comentar que quan va succeir això últim va sentir-se molt trist i sol, i que va trobar-se així durant més o menys un any, moment en el qual ja va ser capaç de recordar aquestes persones amb alegria i sense tristor. Per últim, vaig preguntar-li com va aconseguir gestionar la tristor, és a dir, què va fer per poder sentir-se millor en aquells moments, i em va comentar que li anava molt bé parlar amb els seus pares i que li fessin un petó o una abraçada, ja que això el tranquil·litzava i el feia sentir molt millor.

Activitat 2 – 3 d'abril de 12:30 a 13:30

Després de veure el segon vídeo que va plantejar-se per a la realització d'aquesta càpsula, un recurs on una noia explicava que se sentia trista i sola, se'n va fer una síntesi de manera conjunta amb l'alumne i, posteriorment, se li van anar presentant, d'una en una, les

targetes amb les preguntes a respondre. L'alumne va saber identificar que la noia se sentia sola i que no era feliç. Quan se li va preguntar va dir que la jove li deia a la seva mare que estava molt bé i que estava molt contenta per tal que aquesta no es preocupés. També va saber argumentar que fer veure a les persones del nostre voltant que estem feliços si realment no ho estem no és correcte. Així doncs, l'alumne va comentar que si la noia del vídeo s'inventava que estava bé, la seva mare no podia ajudar-la. Quan se li va plantejar si ell algun cop s'havia trobat en una situació semblant, va comentar que feia uns dies uns companys estaven parlant de la guerra d'Ucraïna i ell va sentir-se malament, tot i que quan li van preguntar va dir que no li passava res. En aquest punt caldria comentar que aquest alumne va ser adoptat en el país anteriorment esmentat, pel que aquest conflicte bèl·lic pot resultar-li un tema sensible i difícil de gestionar. Per altra banda, també va saber identificar que la noia del vídeo no tenia amics a la universitat i que sentir-se sola podia entristir-la, així com la pèrdua del seu pare, que també podia ser una font d'angoixa. A més, també va saber identificar que no és possible no preocupar-se mai per res, una afirmació que esmentava la noia del vídeo, moment que va aprofitar-se per explicar que tots ens preocupem algunes vegades per alguna cosa, ja que és una reacció natural i inevitable, però que cal saber gestionar adequadament.

CÀPSULA 8 - Enfrontar-se a les pressions del grup

Activitat 1 – 4 d'abril de 11:30 a 12:30

Vist el vídeo, en vam fer una síntesi conjunta fins arribar a la conclusió de que un dels protagonistes del vídeo, el Jaime, intentava exercir pressió sobre el Marcus. Per tal que l'alumne entengués al que s'estava fent referència, es va exemplificar la pressió de grup en una situació d'aula amb els seus companys, amb l'objectiu de facilitar-li la comprensió. Feta aquesta explicació, es va passar a proporcionar-li les targetes i, una per una, amb la meua ajuda, les va anar responnent. Tanmateix, l'alumne va argumentar que no volia escriure perquè estava molt cansat, cosa que ja va succeir en una situació anterior; així doncs, es va optar per fer l'activitat de manera oral.

El jove va saber identificar correctament que el Jaime era la persona que intentava exercir pressió sobre el Marcus; també va detectar que el Marcus no va voler acceptar la proposta del seu antic company perquè aquest li proposava anar a beure alguna cosa i, el Marcus el que volia era passejar una estona amb el seu fill i el gos. Quan se li va preguntar com creia que se sentia el Marcus quan el Jaime l'insistia tant per fer una cosa que ell no volia fer, va dir que enfadat i trist. Caldria comentar que al jove li va costar una mica identificar quina excusa va fer servir el pare, és a dir, el Marcus, per poder marxar, així com el motiu d'aquesta, necessitant tornar a posar el fragment de vídeo on apareixia aquesta seqüència. Així, se li va explicar al jove que el Marcus deia que havia quedat amb uns amics per poder marxar i que

el Jaime no se sentís malament, tot i que l'alumne va considerar que no calia fer això, sinó que podria haver-li dit al Jaime que no volia anar a beure alguna cosa amb ell i ja està.

Per altra banda, se li va demanar que pensés en una situació en la què s'hagués sentit pressionat per fer alguna cosa que realment no volia. Tot i que li va costar una mica trobar-la, va plantejar una situació en la què uns companys van entrar dins l'escola a l'hora del pati durant el descans de l'hora de dinar i van fer carreres per dins del recinte, quan evidentment saben que això no ho poden fer. L'alumne va explicar que a ell realment no li venia de gust fer-ho però que com li van insistir doncs al final hi va anar. Quan li vaig preguntar per què, va dir-me que com tots els seus amics hi anaven, si s'hagués quedat al pati s'hagués estat sol, pel que va decidir entrar a l'escola com els altres. Vaig intentar fer-li veure que si ell no volia fer-ho no ho havia d'haver fet per més que els seus companys li insistissin. Quan li vaig plantejar que pensés com podria haver reaccionat millor va dir-me que els podria haver dit als altres joves que preferia quedar-se al pati jugant a pilota, tot i que no va saber identificar si reaccionar d'aquesta manera l'hagués fet sentir millor o pitjor.

Activitat 2 – 4 d'abril de 12:30 a 13:30

Explicada la situació de l'Alex, se li van presentar les targetes amb diferents solucions, de manera que l'alumne havia de comentar què li semblava cadascuna. Pel que fa a la primera d'elles "L'Alex participa en la broma al Gerard, tot i que no hi està d'acord", l'alumne va respondre que no era una bona idea, ja que l'Alex no volia fer-ho. En el cas de la segona, "L'Alex no comenta als seus amics que no hi està d'acord, però avisa al professor del que volen fer", l'alumne va dir que aquesta era una bona solució i va exposar que l'Alex feia bé d'avisar al professor. En aquest punt, se li va dir que efectivament, l'Alex feia bé d'avisar-lo, però se li va preguntar si no creia que hauria estat millor que el jove hagués comentat als seus companys que no estava d'acord amb el què volien a fer. L'alumne va dir que si hagués fet això potser els seus amics s'haguessin enfadat o posat tristos, llavors era millor no dir res i avisar directament al professor. En referència a la tercera solució "L'Alex explica als seus amics de manera tranquil·la que no vol participar en aquesta broma perquè creu que el Gerard pot sentir-se malament", va comentar que aquesta era una bona solució ja que el Gerard deia que no volia fer-li la broma al company perquè es podia posar trist. Aquí es va fer èmfasi en la importància de dir les coses de manera tranquil·la i sense faltar al respecte, ja que al llegir la situació, aquest aspecte li va passar per alt. Pel que fa a la quarta solució, "L'Alex discuteix molt amb els seus amics perquè no està d'acord en fer la broma", l'alumne va dir que no era una bona solució ja que el Gerard s'enfadava i els seus amics també. Finalment, se li va demanar que escollís la targeta amb la solució que considerava més adequada i l'alumne va triar correctament la tercera.

5.2 AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

Per a l'avaluació de la intervenció presentada es realitza una **entrevista amb la professional de suport del centre** ja que, pel temps que comparteix amb l'alumne, serà qui amb més probabilitat s'adoni de si el jove ha evolucionat en algun aspecte o de si segueix presentant dificultats en referència als aspectes que s'han treballat amb les diferents càpsules. A l'Annex 21 pot consultar-se tot el **procés de disseny de l'entrevista**, on s'expliciten els **objectius**, els **blocs de continguts**, així com altra informació rellevant, com ara per què es considera oportú realitzar-la, quines persones hi estan implicades i el paper que assumirà cadascuna, on i quan es farà, quina **modalitat d'entrevista** s'elaborarà i per què. Així mateix, també es deixa constància de l'extensió dels temes a tractar i de la tipologia de preguntes que es faran. Per altra banda, a l'Annex 22 poden trobar-se les **preguntes** que conformen l'entrevista, classificades per **blocs de continguts**, on també s'inclou una petita justificació de la rellevància de cadascun dels blocs inclosos.

A) RESULTATS DE L'ENTREVISTA

En primer lloc, caldria comentar que la professional no ha pogut detectar cap canvi en les habilitats socials de l'alumne ni en cap dels components treballats de manera específica. En aquest punt, seria convenient afegir que es tracta d'una intervenció d'una durada de 16 hores, les quals són insuficients per poder evidenciar una millora en l'esfera social de l'alumne. Tot i que a l'Annex 23 pot consultar-se la valoració que fa la professional de l'evolució de tots els aspectes treballats i, per tant, la seva resposta a tots els ítems de l'entrevista, en aquest apartat se'n farà una breu síntesi i es comentarà només allò més important.

Així doncs, la professional destaca un **gran avenç** de l'alumne en habilitats socials en el transcurs de l'ESO (tot i que no específicament durant el transcurs de la intervenció), fent especial èmfasi en que, en el moment actual, l'alumne ha demostrat **poder reconèixer emocions molt bàsiques** en altres persones, fet que abans li costava molt. Tanmateix, segueix presentant **dificultats per identificar l'estat emocional de les altres persones** quan es tracta d'emocions més complexes i negatives, com ara l'enuig, tenint problemes no només per fer la identificació emocional, sinó també per actuar en conseqüència, aspecte que es presenta com la dificultat més persistent. Quan es troba en aquesta circumstància, tendeix a **amagar el que sent** i a retirar-se de la situació, necessitat així que algun adult vagi indagant què ha passat, amb qui, i en quin moment. Pel que fa a l'**elogi**, la professional comenta que l'alumne si que és capaç de reconèixer aspectes positius en altres persones, però que, per si mateix, no els elogia, és a dir, ho pot pensar però no ho diu. Per altra banda, la vetlladora comenta que l'alumne segueix mostrant dificultats en donar **instruccions**, sent només capaç de fer-ho correctament quan té molt automatitzada la tasca.

Reconeix també que l'alumne segueix presentant dèficits en l'**exposició d'arguments vàlids amb l'objectiu de convèncer una altra persona** d'alguna cosa que ell vulgui, exposant sempre aspectes molt superficials i, en ocasions, arguments que no tenen gaire a veure amb el que s'està plantejant. Pel que fa a la **gestió de l'enuig**, la professional comenta que l'alumne segueix sense fer-ne una bona gestió. Pel que fa a la **recepció de missatges contradictoris**, la professional comenta que, en cas de donar-se una discrepància entre el missatge que l'alumne rep de manera verbal i el que rep de manera no verbal, el jove es quedarà sempre amb el primer, ja que no presenta una bona lectura de la informació no verbal, que en moltes ocasions obvia. En referència a la **gestió de temes sensibles**, com ara la mort d'un animal domèstic o d'algun familiar, l'entrevistada opina que per fer front a aquest tipus de situacions, l'alumne necessitaria molt suport d'algun adult de la seva confiança. Per altra banda, la professional també destaca que tot i que desconeix si l'alumne és capaç d'identificar les **situacions de pressió grupal**, el jove segueix tenint tendència a fer el que fan els seus companys, tot i que sàpiga que no hauria de fer-ho perquè està malament. A més, ella considera que l'alumne segueix mostrant moltes dificultats en la **gestió de conflictes**, ja que quan es donen aquest tipus de situacions, no ho comunica ni ho expressa de cap forma, sinó que és ella qui ho infereix al detectar-li cert **malestar**.

També seria important incloure una apreciació que fa la professional, i és que aquesta creu que les dificultats que mostra l'alumne en l'àrea de les habilitats socials es veuen influïdes, per una banda, per les seves **pròpies característiques** i, per altra, per **aspectes del context**. Així doncs, l'alumne només té oportunitat d'interactuar amb iguals quan és a l'escola, ja que a diferència de la majoria dels seus companys, no participa en cap activitat d'oci ni esportiva amb altres joves. Respecte això, l'escola va aconsellar a la família que permetessin a l'alumne realitzar alguna activitat física fora d'horari escolar, però es té constància de que no han seguit el consell esmentat. Així doncs, les interaccions que l'alumne manté amb altres iguals es veuen bastant reduïdes per aquesta circumstància, la qual cosa, evidentment, pot estar influint en algunes de les dificultats que presenta en l'**àrea social**.

Per altra banda, la professional comenta que l'alumne **és conscient de que treballa coses diferents** perquè té unes dificultats que la resta dels seus companys no tenen, tot i que és bastant probable que no acabi d'entendre ben bé el per què. Així, la professional considera que **aquestes dificultats influeixen en el dia a dia** de l'alumne en diversos aspectes, ja que les relacions que manté amb la resta dels seus companys són molt més superficials que les que poden tenir altres alumnes entre ells

6. CONCLUSIONS

MARC CONCLUSIU

En aquest apartat es comentaran algunes de les característiques més importants que es deriven de la SAF i es relacionaran amb el perfil del X, explicitant així la seva realitat i fent èmfasi en l'evident necessitat de formar el gruix dels professionals envers aquesta condició. També s'inclou una reflexió sobre la formació rebuda respecte aquesta temàtica a nivell personal, així com sobre els aprenentatges que aquest treball m'ha permès adquirir. Així mateix, s'explicitaran diverses qüestions en referència a la viabilitat del projecte d'intervenció realitzat, i, per últim, es comentaran les dificultats a les que s'ha hagut de fer front durant el desenvolupament del mateix i es farà una proposta de millora i d'ampliació per a futures recerques que vulguin aprofundir més sobre la temàtica presentada.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Tal i com s'ha anat comentant en el transcurs d'aquest treball, la SAF constitueix un trastorn del neurodesenvolupament (Grubb et al., 2021) que afecta a molts alumnes del nostre entorn (Bastons-Compta et al., 2019), un dels quals és en X, l'alumne en el què s'ha intervingut.

Tal i com s'ha exposat en l'apartat teòric d'aquest treball, la SAF comporta una sèrie **d'afectacions físiques**, les quals es donen com a conseqüència d'aquesta exposició prenatal a l'alcohol (Astley i Clarren, 2000; Jones et al., 1973; Kingdon et al., 2016; O'Leary, 2004; Stevens et al., 2015; citats en Zobotka, 2017). Concretament, en X presenta diverses alteracions facials (fissura palpebral, el llavi superior molt fi i plecs epicàntics als ulls), aspectes que, de fet, es consideren criteris diagnòstics per a la condició esmentada (Astley, 2004; citat en Kesmodel et al., 2019) i que tenen un evident impacte en l'autoestima del jove. En el cas del X, aquestes malformacions són molt notòries i poden detectar-se a simple vista, pel que es va sotmetre a diverses intervencions quirúrgiques per tal de pal·liar els perjudicis que aquestes li causaven. Per altra banda i degut a que l'alumne presenta una clara **afectació cognitiva**, pot inferir-se que aquesta exposició intrauterina a l'etanol va causa-li una afectació en el SNC, cosa típica en la SAF, juntament amb les malformacions que s'han comentat anteriorment (Astley i Clarren, 2000; Jones et al., 1973; Kingdon et al., 2016; O'Leary, 2004; Stevens et al., 2015; citats en Zobotka, 2017).

A continuació i en coherència amb el que s'ha exposat en el marc teòric, es farà una anàlisi de les discapacitats primàries i secundàries que presenta l'alumne, per tal de relacionar el que comenta la literatura amb la realitat del jove. Pel que fa a les **discapacitats primàries**,

en X mostra un clar **deteriorament específic de l'aprenentatge**, sobretot en aquelles àrees més demandants a nivell cognitiu, aspecte que van deixar palès el psicopedagog i la professional de suport del centre quan es van realitzar les entrevistes inicials i que també he pogut evidenciar jo mateixa durant les hores que he estat treballant amb ell. Per altra banda, també s'ha pogut detectar una **disfunció executiva**, ja que l'alumne, durant el transcurs de la intervenció, ha mostrat problemes en la planificació de les tasques, així com evidents dèficits en la memòria de treball, de manera que en algunes ocasions, se li explicava el que havia de fer en una activitat en concret i, pocs minuts després, ja no se'n recordava.

Per altra banda, també té greus dificultats en la **cognició i habilitats socials**, àrea que, de fet, ha estat objecte d'intervenció. Segons expliquen Rockhold et al. (2021), és comú que les persones amb SAF presentin problemes en aquest àmbit, aspecte que és especialment preocupant durant l'etapa de l'adolescència, període on les relacions socials, sobretot amb el grup d'iguals, prenen especial importància. Lindinger et al., (2016) proposen que part d'aquests dèficits en el domini social poden estar causats per un dèficit en la teoria de la ment, mostrant per tant dificultats en l'atribució i interpretació dels estats mentals de les altres persones, així com en el processament emocional i afectiu. Aquests són aspectes que he pogut detectar clarament en el X, que mostra moltes dificultats per reconèixer i comprendre les emocions dels altres, així com per actuar en conseqüència, cosa que li dificulta mantenir unes relacions interpersonals adaptades i de qualitat.

Per altra banda i en referència a les **discapacitats secundàries**, seria important dir que el X, més enllà de mostrar algun comportament desadaptatiu en certes ocasions, no presenta cap discapacitat d'aquest tipus, probablement perquè ha crescut en un entorn socioeconòmic favorable on ha pogut gaudir dels serveis i recursos necessaris per tal d'atendre i donar resposta a les discapacitats primàries i, per tant, s'ha aconseguit prevenir de manera efectiva el desenvolupament d'aquestes discapacitats secundàries (Petrenko et al., 2019). Respecte això, caldria dir que l'alumne va ser diagnosticat poc temps després de ser adoptat, és a dir, durant l'etapa d'infantil, per la qual cosa, en el seu cas, pot parlar-se d'un diagnòstic i intervenció primerencs, fet que sens dubte, ha tingut una repercussió positiva en el seu desenvolupament i en el seu benestar.

Tot i que podria dir-se el que X ha pogut gaudir dels serveis i recursos pertinents, cal deixar clar que la SAF és una condició que encara avui en dia resulta molt desconeguda per a una quantitat significativa de professionals provinents de diversos àmbits, com ara el mèdic, social i educatiu, entre d'altres, així com pel gruix de la societat (Zabotka, 2017; Petrenko et al., 2019). Els professionals del centre on està escolaritzat en X no en són una excepció, fet que ha implicat que, en ocasions i com a conseqüència d'aquesta manca de formació, s'hagin

donat situacions que haguessin estat fàcilment evitables si els professionals tinguessin un bon coneixement sobre el què es la SAF i què implica. Així doncs, de tot això i tenint en compte el constant augment de nens i joves diagnosticats de SAF a Catalunya, pot evidenciar-se la necessitat i urgència de formar tots els professionals, especialment aquells que intervinguin durant la infància i adolescència dels individus.

FORMACIÓ REBUDA I APRENTATGES ADQUIRITS

De seguida que vaig començar les pràctiques a l'escola i establir contacte amb alumnes amb SAF, vaig tenir clar que volia vincular el meu TFM a aquesta temàtica. El fet de ser psicòloga i de no tenir absolutament cap coneixement sobre aquesta condició va despertar en mi un sentiment de frustració que va anar augmentant a mesura que vaig anar veient que molts professionals, com jo, no estaven formats al respecte. Així doncs, he volgut aprofitar aquesta oportunitat per donar veu als joves i les famílies que han de conviure amb aquesta alteració, efectuant la meua pròpia proposta i aplicació d'intervenció en un alumne amb la intenció de que pogués veure's beneficiat del meu treball.

Durant el desenvolupament d'aquest TFM els aprenentatges realitzats han estat nombrosos. D'una banda i gràcies a la recerca teòrica efectuada he pogut fer-me una idea del què és realment la SAF i de les dificultats que implica. Així doncs, he pogut entendre les causes i les conseqüències d'aquesta greu alteració que, malauradament, afecta a molts nens i joves en el nostre context. D'altra banda, el fet de poder estar en contacte directe amb un alumne amb aquesta alteració m'ha permès establir un pont entre la teoria i la pràctica, podent així ajudar-me dels coneixements teòrics adquirits gràcies a aquest treball en el meu dia a dia amb l'alumne.

VIABILITAT DE LA PROPOSTA

En aquest punt, seria important comentar que els dèficits presents en l'àrea de les habilitats socials en els individus que presenten SAF són especialment disruptius perquè, tal i com comenten Rockhold et al. (2021), acostumen a perdurar durant tota la vida. Així doncs, és necessari fer-ne un treball específic, tal i com també va deixar ben clar el psicopedagog del centre en la seva entrevista inicial, fent èmfasi en la necessitat de treballar aquesta àrea amb l'alumne per tal de dotar-lo d'eines que l'ajudessin a gestionar les situacions complexes a nivell social i emocional. Un dels aspectes que caldria comentar en aquest punt és que la detecció i prioritització de necessitats es va dur a terme de manera coordinada amb el psicopedagog del centre, qui va avalar tot aquest procés, assegurant així la viabilitat i pertinència de la proposta.

DIFICULTATS I LIMITACIONS

A continuació es comentaran les dificultats que han anat sorgint durant el desenvolupament d'aquest projecte d'intervenció:

— El primer aspecte a destacar en aquest punt seria la **limitació temporal** per a la realització del present treball, tenint en compte que s'ha implementat la intervenció proposada. Així doncs, he hagut d'invertir diversos mesos en l'elaboració del marc teòric, aspecte que m'ha resultat absolutament essencial per poder dissenyar una intervenció ajustada a les necessitats que implica el SAF en general, i a les de l'alumne en el què s'ha intervingut en particular. Per tant, tenint en compte els períodes d'entrega, la intervenció implementada ha tingut una durada de 16 hores, un temps evidentment insuficient per poder evidenciar cap tipus de canvi en les habilitats socials del jove.

— El segon aspecte que caldria destacar ha estat la **poca formació sobre la temàtica treballada**. Per a mi, fer aquest treball ha constituït un repte acadèmic i professional, però també personal. Tal i com he comentat amb anterioritat, vaig iniciar aquest procés sense tenir cap formació al respecte, fet que sens dubte ha dificultat el desenvolupament del mateix, a la vegada que ha comportat la necessitat d'invertir moltes més hores en autoformació i cerca d'informació.

— L'última limitació que caldria comentar és que, malgrat tot el procés de recollida d'informació, detecció i priorització de necessitats i disseny de la intervenció es va fer en funció del perfil i necessitats del X, a petició del tutor **es va incorporar a la intervenció un segon alumne**, situació que ha comportat que s'hagin hagut d'elaborar tots els materials per duplicat, implicant així una major inversió d'esforç i temps.

PROSPECTIVA I PROJECCIÓ A FUTUR

El desenvolupament d'aquest projecte d'intervenció ha estat un repte molt gran per a mi, constituint una **oportunitat molt enriquidora** per al meu creixement acadèmic i professional. Així, he pogut constatar de primera mà que la majoria dels professionals no estem suficientment formats ni preparats per atendre les necessitats dels i les alumnes amb SAF. Així doncs, s'ha pogut detectar que existeix una certa preocupació per l'assoliment de certs continguts curriculars, a la vegada que es deixa de banda el treball de certes competències i habilitats que la majoria dels alumnes adquireixen de forma autònoma, però que els i les alumnes amb SAF necessiten treballar específicament. Amb tot això, la intervenció realitzada ha permès fer una primera aproximació al treball en l'àrea social del X, una aspecte que l'alumne necessitava i, de fet, segueix necessitant treballar.

El present treball pot ser ampliat en diversos termes, on es proposa prioritzar els següents:

— **Ampliar temporalment la intervenció en habilitats socials** en l'alumne amb qui s'ha treballat, amb l'objectiu de poder aconseguir una millora evidenciable en aquesta àrea.

— Realitzar una **formació integral al conjunt de professional del centre i al responsable de l'EAP** sobre què és i quines dificultats implica la SAF, amb l'objectiu d'assegurar la seva comprensió sobre aquesta condició i l'adequada atenció de les necessitats d'aquests alumnes.

— Crear **grups de discussió** entre els docents del centre i professionals d'altres àmbits per tal de fomentar una comprensió integral de la SAF i donar la possibilitat de que s'enriqueixin entre si.

7. REFERÈNCIES

- American Psychiatric Association (APA; 2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Ansón, A. L., Bayés, M. I., Gavara, B. F., Giné, R. A., Nuez, H. C., i Torrea, A. I. (2015). *Cuaderno de ejercicios de estimulación cognitiva para reforzar la memoria*. https://www.csi.cat/media/upload/pdf/estimulacion-cognitiva-csi_editora_94_3_1.pdf
- Barroso, G. C., Fontecha, L. M. (2000). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. Dins *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 107-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766119>
- Bastons-Compta, A., Barcons, N., Colom, J., Fernández, R., Fumadó, V., Garcia-Algar, O., Gómez, N., Ibar, A. I., Martínez, L., Monje, J., Rossell, M., Russiñol, A., Segura, L., Simó, S. i Vidal, R. (2019). *Prevalença del trastorn de l'espectre alcohòlic fetal (TEAF) en infants adoptats procedents de Rússia i Ucraïna a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/01acollimentsiadopcions/destacats_dreta/Informe-Final_Projecte-prevalencia-TEAF-nens-adoptats-Catalunya_ok.pdf
- Bayés, M., i Montmany, B. (2012). Instrucciones en el aula de ELE: Pasado, presente y futuro. Pasado, presente y futuro. Actas del XXXIII Congreso Internacional ASELE, 189-198. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0019.pdf
- Brown, J. M., Bland, R., Jonsson, E., i Greenshaw, A. J. (2019). A brief history of awareness of the link between alcohol and fetal alcohol spectrum disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(3), 164-168. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0706743718777403>

Carreón, M. (23 de maig de 2019). *Biografía de Lionel Messi* [Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=pJSdMWMdr6Q>

Cavanaugh, S. E. (2015). A transition in fetal alcohol syndrome research: The shift from animal modeling to human intervention. *Alcohol and Alcoholism*, 50(2), 251-255.
<https://doi.org/10.1093/alcalc/agu108>

Chiquipedia (19 d'abril del 2022). *Recursos educativos: Sopas de letras fáciles para niños*.
<https://www.chiquipedia.com/juegos-infantiles/sopas-de-letras/>

Corrales P. A., Quijano, L. N. K. i Góngora, C. E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>.

Cosmo Millonario (26 de juliol del 2019). *La impactante historia de Will Smith 2020*. [Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=Nz3qmLPz4AI>

Cruz, N. (24 de juliol del 2020). *Estoy bien (cortometraje): Iris Films*. [Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=aTnrFbBluhU>

Díaz, D. A. (2011). “*Mai oblidis el sentit d'un somriure, per molt malament que vagin les coses*”: *Taller de Competències Socials a la U.E.C de Viladecans*.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111983/8/TFP_Alba_Diaz.pdf

Eceiza, M., Arrieta, M., i Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/6785/Rev.%20Psicod.%2013%281%29%20-%2011-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EmmaHavokOscuro (28 de gener del 2020). *La impactante historia de Kobe Bryant 1978-2020*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Bq0LrUwyPAY>

Escabias, L. P., i Martínez, E. J.J. (2010). *¡Hagan juego, señores! Convencer y persuadir en el Español de los negocios*. Universidad de Alicante. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_1091.pdf

Escartí, C. A., Gutiérrez, S. M., Pascual, B. C. i Marín, S. D. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396. <http://hdl.handle.net/11162/69063>

Escola Projecte (2021). *Projecte Educatiu de Centre*. Escola projecte.

Escola Projecte (3 març del 2022). *Escola Projecte: l'Escola Projecte*. <https://escolaprojecte.org>

Evrard, S. G. (2010). Criterios diagnósticos del síndrome alcohólico fetal y los trastornos del espectro del alcoholismo fetal. *Archivos argentinos de pediatría*, 108(1), 61-67. <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v108n1/v108n1a11.pdf>

Fernández N. L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí laRecerca*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1222>

Filella G., Cabello, C. E., Pérez-Escoda, N., i Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582-601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>

- Flannigan, K., Wrath, A., Ritter, C., McLachlan, K., Harding, K. D., Campbell, A., Reid, D., i Pei, J. (2021). Balancing the story of fetal alcohol spectrum disorder: A narrative review of the literature on strengths. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 45(12), 2448-2464. <https://doi.org/10.1111/acer.14733>
- Georgieff, M. K., Tran, P. V., i Carlson, E. S. (2018). Atypical fetal development: Fetal alcohol syndrome, nutritional deprivation, teratogens, and risk for neurodevelopmental disorders and psychopathology. *Development and psychopathology*, 30(3), 1063-1086. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000500>
- Glass, L., Moore, E. M., Akshoomoff, N., Jones, K. L., Riley, E. P., i Mattson, S. N. (2017). Academic difficulties in children with prenatal alcohol exposure: presence, profile, and neural correlates. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 41(5), 1024-1034. <https://doi.org/10.1111/acer.13366>
- GreatSchools (15 de noviembre del 2018). *Ayuda a tu hijo a resistir la presión social*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=2gH_DiOfd0
- Gupta, K. K., Gupta, V. K., i Shirasaka, T. (2016). An update on fetal alcohol syndrome—pathogenesis, risks, and treatment. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 40(8), 1594-1602. <https://doi.org/10.1111/acer.13135>
- Grubb, M., Golden, A., Withers, A., Vellone, D., Young, A., i McLachlan, K. (2021). Screening approaches for identifying fetal alcohol spectrum disorder in children, adolescents, and adults: A systematic review. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 45(8), 1527-1547. <https://doi.org/10.1111/acer.14657>
- Guzmán de la A, Ó.S. (2021). Habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, utilidad para el manejo didáctico. *Polo del conocimiento* 6(3), 288-300. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2365/4812#>

- Harris, J. C. (2017). Advances in developmental neuropsychiatry: autism spectrum disorder, Cornelia De Lange syndrome, self-injurious behavior, Down syndrome, fetal alcohol spectrum disorder, and borderline intellectual functioning. *Current opinion in psychiatry*, 30(2), 65-68. doi: 10.1097/YCO.0000000000000318
- Kesmodel, U. S., Nygaard, S. S., Mortensen, E. L., Bertrand, J., Denny, C. H., Glidewell, A., i Astley Hemingway, S. (2019). Are Low-to-Moderate Average Alcohol Consumption and Isolated Episodes of Binge Drinking in Early Pregnancy Associated with Facial Features Related to Fetal Alcohol Syndrome in 5-Year-Old Children?. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 43(6), 1199-1212. <https://doi.org/10.1111/acer.14047>
- Koren, G., i Ornoy, A. (2021). Institutionalized Children and the Risk of Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD); A Primer for Clinicians, Adoption Staff and Parents. *Global Pediatric Health*, 8, 1-5. <https://doi.org/10.1177/2333794X21989556>
- Landgren, M., Svensson, L., Strömberg, K., i Andersson Grönlund, M. (2010). Prenatal alcohol exposure and neurodevelopmental disorders in children adopted from eastern Europe. *Pediatrics*, 125(5), 1178-1185. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0712>
- Lindinger, N. M., Malcolm-Smith, S., Dodge, N. C., Molteno, C. D., Thomas, K. G. F., Meintjes, E. M., Jacobson, J. L., Jacobson, S. W. (2016). Theory of mind in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 40(2), 367-376. <https://doi.org/10.1111/acer.12961>
- Luiz, J., Abadio, W., Monique, D., Aparecida, E., Rosário, R., Lossi, M. A. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71, 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Miller, L. C., Chan, W., Litvinova, A., Rubin, A., Tirella, L., i Cermak, S. (2007). Medical diagnoses and growth of children residing in Russian orphanages. *Acta Paediatrica*, 96(12), 1765-1769. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00537.x>

Ministerio de Educación i UGT (s.d.). *Autoaceptación incondicional*. Ministerio de Educación.
<http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/03/FichasProfesores6.pdf>

NeuronUp (19 d'abril del 2022). *Actividades de estimulación cognitiva para niños: Escondite de letras*. NeuronUp. <https://www.neuronup.com/actividades-de-neurorrehabilitacion/actividades-para-ninos-con-necesidades-especiales/5-actividades-de-estimacion-cognitiva-para-ninos-que-debes-conocer/>

Obando, G. (27 d'abril del 2016). *Resolución de conflictos en el aula*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=QeXHbwTXSql>

Olson, H. C., Oti, R., Gelo, J., i Beck, S. (2009). "Family matters:" fetal alcohol spectrum disorders and the family. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(3), 235-249. <https://doi.org/10.1002/ddrr.65>

Orellana, M. C. (2009). Trabajo Cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-9.

Petrenko, C. L., Alto, M. E., Hart, A. R., Freeze, S. M., i Cole, L. L. (2019). "I'm doing my part, I just need help from the community": Intervention Implications of Foster and Adoptive Parents' Experiences Raising Children and Young Adults with FASD. *Journal of family nursing*, 25(2), 314-347. <https://doi.org/10.1177/1074840719847185>

Peñafiel, E., i Serrano, C. (2019). Habilidades sociales. Dins D. Jiménez (ed.), *Habilidades sociales* (p. 7-22). Editex.

Rangmar, J., Sandberg, A. D., Aronson, M., i Fahlke, C. (2015). Cognitive and executive functions, social cognition and sense of coherence in adults with fetal alcohol syndrome. *Nordic Journal of Psychiatry*, 69(6), 1754-1760. <https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1009487>

- Reid, N., Hayes, N., Young, S. B., Akison, L. K., i Moritz, K. M. (2021). Caregiver-reported physical health status of children and young people with fetal alcohol spectrum disorder. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, 12(3), 420-427. DOI: <https://doi.org/10.1017/S2040174420000537>
- Rockhold, M. N., Krueger, A. M., de Water, E., Lindgren, C. W., Sandness, K. E., Eckerle, J. K., Schumacher, M. J., Fink, B. A., Boys, C. J., Carlson, S. M., Fuglestad, A. J., Mattson, S. N., Jones, K. L., Roley, E. P. i Wozniak, J. R. (2021). Executive and social functioning across development in children and adolescents with prenatal alcohol exposure. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 45(2), 457-469. <https://doi.org/10.1111/acer.14538>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., Fuerte, i J.M. (2017). Competencias sociemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 88(31), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Segura, M. M., i Arcas, C. M. (s.d). *Programa de competencia social Decide Tú II*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/525942da-c22d-44fa-8b98-b58207a63396/DECIDE_TU_2
- Segura, M. M., Mesa, E. J. R., Arcas, C. M. (s. d.). *Educació secundària Obligatoria, 2n cicle: Programa de competència social, habilitats cognitives, creixement moral, habilitats socials.* Generalitat de Catalunya. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0087/d4b5cc22-b559-4e47-87ef-b861558a2b28/competencia_social_1r_cicle_eso.pdf
- Sesame Streets In Communities (2 de març del 2020). *Ayudando a los niños a resolver conflictos* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=HbPGxL2Wjz0>

Una clase Súper Fácil (13 d'agost de 2020). *Cuando estoy enfadado: cuento para trabajar con los niños en enfado*. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=ccb_U9CwvUc

Una mente genial (13 abril del 2021). *No te olvido: duelo por pérdida de mascota*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=43uEz2q4icl>

Vilches, A., i Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46.

Zabotka, J., Bradley, C., i Escueta, M. (2017). "How could I have done this?" thoughts of mothers of children with fetal alcohol syndrome. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 17(3), 258-274. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2016.1243123>

Zoder-Martell, K. A., Floress, M. T., Bernas, R. S., Dufrene, B. A., i Foulks, S. L. (2019). Training teachers to increase behavior-specific praise: A meta-analysis. *Journal of Applied School Psychology*, 35(4), 309-338. <https://doi.org/10.1080/15377903.2019.1587802>

8. ANNEXES

8.1 ANNEX 1 – CODI DE QUATRE DÍGITS

Codi de 4 dígits (Astley, 2004; citat en Kesmodel et al., 2019).

Taula 3

Codi de 4 dígits

CODI 1	Dèficit de creixement: altura i/o pes a nivell prenatal i/o postnatal, situant-se en el percentil 10 o per sota del mateix.
CODI 2	Dismorfismes facials: 1. Longitud curta de la fissura palpebral, situant-se en el percentil 3 o per sota del mateix. 2. Filtrum llis: rang 4 o 5 en la guia Lip-Philtrum de la Universitat de Washington. 3. Llavi superior prim: rang 4 o 5 en la guia de Llavi filtròfil de la Universitat de Washington
CODI 3	Evidència d'anomalies neurològiques, estructurals i/o funcionals del SNC.
CODI 4	Antecedents d'exposició prenatal a l'alcohol confirmats o desconeixuts. En referència a aquest aspecte, el SAF es pot diagnosticar tot i no tenir confirmada l'exposició prenatal a l'alcohol si es compleixen les 3 característiques del segon codi, ja que es considera que aquestes tres dismorfismes són específics del SAF.

8.2 ANNEX 2 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DE L'INSTITUTE OF MEDICINE (IOM)

Criteris diagnòstics de l'Institute of Medicine (IO; Stratton et al., 1996; citat en Evrard, 2010).

Taula 4

Criteris diagnòstics de l'IOM

CRITERIS DIAGNÒSTICS DE L'INSTITUTE OF MEDICINE (IOM)
CATEGORÍA 1. SAF AMB EXPOSICIÓ MATERNA A L'ALCOHOL CONFIRMADA
A. Exposició materna a l'alcohol confirmada. L'exposició materna a l'etanol es defineix com un patró d'ingesta alcohòlica excessiva caracteritzada per una ingesta regular substancial, o per una alta ingesta episòdica. L'evidència d'aquest patró d'ingesta ha d'incloure els signes de dependència a l'alcohol.
B. Evidència d'un patró característic d'anomalies facials, inclosos enfonsaments palpebrals curts i anomalies de la regió maxil·lar superior, com per exemple, llavi superior aplanat, solc nasolabial aplanat o aplanament de la regió mitja de la cara.
C. Evidència d'un retard del creixement, tal i com en almenys, un dels següents: ▪ Baix pes al néixer segons l'edat gestacional. ▪ Manca de progrés ponderal postnatal no degut a factors nutricionals. ▪ Baix pes en relació a la talla.
D. Evidència d'anomalies del neurodesenvolupament del SNC, tal i com en al menys, una de les següents: ▪ Baix perímetre cefàlic al néixer. ▪ Anomalies cerebrals estructurals, com per exemple agenèsia parcial o total del cos callós o hipoplàsia cerebel·losa. ▪ Signes neurològics greus o lleus apropiats per l'edat, com habilitats motores fines compromeses, hipoacúsia o acúsia neurosensorial, marxa en tàndem defectuosa o dificultats en la coordinació visomanual.

CATEGORIA 2. SAF SENSE CONFIRMACIÓ D'EXPOSICIÓ MATERNA A L'ALCOHOL

*Absència del criteri A, els criteris del B al D com en la Categoria 1.

CATEGORIA 3. SAF PARCIAL AMB EXPOSICIÓ MATERNA A L'ALCOHOL CONFIRMADA

A. Exposició materna a l'alcohol confirmada.

B. Evidència d'alguns components del patró facial de SAF. Presència d'almenys 1 dels següents criteris (C, D o E).

C. Evidència d'un retard del creixement, tal i com en almenys, un dels següents:

- Baix pes al néixer segons l'edat gestacional.
- Manca de progrés ponderal postnatal no degut a factors nutricionals.
- Baix pes en relació a la talla.

D. Evidència d'anomalies del neurodesenvolupament del SNC, tal i com en al menys, una de les següents:

- Baix perímetre cefàlic al néixer.
- Anomalies cerebrals estructurals, com per exemple agenèsia parcial o total del cos callós o hipoplàsia cerebel·losa.
- Signes neurològics greus o lleus apropiats per l'edat, com habilitats motores fines compromeses, hipoacúsia o acúsia neurosensorial, marxa en tàndem defectuosa, dificultats en la coordinació visomanual.

E. Evidència d'un patró complex d'anomalies cognitives o conductuals inconsistents amb el grau de desenvolupament assolit i no explicat per la càrrega genètica o les condicions ambientals, tals com: dificultats en l'aprenentatge, dèficit en el desenvolupament escolar, baix control dels impulsos, problemes en la percepció social, dèficit del llenguatge, baixa capacitat d'abstracció i metacognició, dèficit específic en les habilitats aritmètiques o problemes de memòria, atenció a judici.

CATEGORIA 4. DEFECTES CONGÈNITS RELACIONATS AMB L'ALCOHOL

Llista de defectes congènits, incloses malformacions i displàsies:

- Cardíacs: CIA, CIV, transposició dels vasos, tetralogia de Fallot.
- Esquelètics: ungles hipoplàsiques, clinofactília, menovell curt, pectus excavatum i carinatum, sinostosi radiocubital, síndrome de Klippel-Feil, contractures en flexió, hemivértebres, camptodactília, escoliosi
- Renals: aplàsia, displàsia i hipoplàsia renal, duplicació uretral, ronyó en ferradura, hidronefrosi.
- Oculars: estrabisme, trastorns de la refracció deguts a microftàlmia.
- Auditius: hipoacúsia o acúsia de conducció, hipoacúsia o acúsia sensorial.
- Altres: virtualment cada malformació ha estat descrita en algun pacient amb SAF. Segueix sent incerta l'especificitat etiològica de l'alcohol per la majoria d'aquestes anomalies.

CATEGORIA 5. TRASTORNS DEL NEURODESENVOLUPAMENT RELACIONATS AMB L'ALCOHOL

A. Evidència d'anomalies del neurodesenvolupament del SNC, com en al menys una de les següents:

- Baix perímetre cefàlic al néixer.
- Anomalies cerebrals estructurals, per exemple, agenèsia parcial o total del cos callós, o hipoplàsia cerebel·losa
- Signes neurològics greus o lleus apropiats per l'edat, com habilitats motores fines compromeses, hipoacúsia o acúsia neurosensorial, marxa en tàndem defectuosa, dificultats en la coordinació visomanual.

i/o

B. Evidència d'un patró complex d'anomalies cognitives o conductuals inconsistents amb el grau de desenvolupament assolit i no explicat per la càrrega genètica o les condicions ambientals, tals com: dificultats en l'aprenentatge, dèficit en el desenvolupament escolar, baix control dels impulsos, problemes en la percepció social, dèficit del llenguatge, baixa capacitat d'abstracció i metacognició, dèficit específic en les habilitats aritmètiques o problemes de memòria, atenció a judici.

8.3 ANNEX 3 – CRITERIS DIAGNÒSTICS DEL CENTRE PEL CONTROL DE MALALTIES (CDC) PELS TEAF

Criteris Diagnòstics del Centre pel Control de Malalties (CDC; Bertrand et al., 2004; citat en Evrard, 2010).

Taula 5

Criteris diagnòstics del CDC

CRITERIS DIAGNÒSTICS DEL CENTRE PEL CONTROL DE MALALTIES (CDC) PELS TEAF
DISMORFIA FACIAL

Basat en normes racials, l'individu presenta les tres característiques facials següents:

- Solc nasolabial llis (puntuació de 4 o 5 en la Guia Llavi-Solc nasolabial de la Universitat de Washington.
- Llavi superior prim (puntuació de 4 o 5 de la Guia Llavi-Solc nasolabial de la Universitat de Washington.
- Fissura palpebral curta ($\leq$ percentil 10).

PROBLEMES DE CREIXEMENT

Alçada o pes prenatal o postnatal o ambdós $\leq$ al percentil 10 confirmats, documentats en qualsevol punt temporal (ajustat per edat, sexe, edat gestacional, raça i ètnia).

ANOMALIES DEL SISTEMA NERVIÓS CENTRAL

1. Estructurals:

- Perímetre cefàlic $\leq$ al percentil 10 ajustat per l'edat i el sexe.
- Anomalies cerebrals clínicament significatives observables a través d'imatges.

2. Neurològiques:

Problemes neurològics no deguts a febre o a lesions postnatsals, o altres signes neurològics lleus fora dels límits normals.

3. Funcionals:

Rendiment substancialment menor a l'esperat per edat, escolaritat o circumstàncies de l'individu, posat en evidència per:

1. Dèficit cognitiu o intel·lectual global que representa a múltiples dominis, o dèficit (o retràs significatiu en el desenvolupament en els nens més joves) amb rendiment per sota del percentil 3 (2 desviacions estàndard per sota de la mitja per proves estandarditzades).
o
2. Dèficits funcionals, situant per sota del percentil 16 (1 desviació estàndard per sota de la mitja per proves estandarditzades) en al menys tres dels següents dominis:
 - a. Dèficit o discrepàncies cognitives o del desenvolupament.
 - b. Dèficit del funcionament executiu.
 - c. Retard en el funcionament motor.
 - d. Problemes en l'atenció o hiperactivitat.
 - e. Habilitats socials.
 - f. Altres, com problemes sensorials, problemes del llenguatge pragmàtic, dèficit de memòria, etc.

EXPOSICIÓ PRENATAL A L'ALCOHOL

1. Exposició prenatal a l'alcohol confirmada.
2. Exposició prenatal a l'alcohol desconeguda.

CRITERIS PEL DIAGNÒSTIC DE SAF

És necessària la presència dels tres factors següents:

1. Documentació de les tres anomalies facials (solc nasolabial llis, llavi superior prim i fissura palpebral curta).
 2. Documentació de dèficits en el creixement.
 3. Documentació d'anormalitats del SNC.
-

8.4 ANNEX 4 – CLASSIFICACIÓ DE LES HABILITATS SOCIALS

Goldstein et al., (1980; citat en Peñafiel i Serrano, 2019).

Taula 6

Classificació de les habilitats socials

CLASSIFICACIÓ D'HABILITATS SOCIALS	
I)HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES	• Escoltar • Iniciar una conversa • Mantenir converses • Formular preguntes • Donar les gràcies • Presentar-se • Presentar a altres persones • Fer un elogi
II)HABILITATS SOCIALS AVANÇADES	• Demanar ajuda • Participar • Donar instruccions • Seguir instruccions • Disculpar-se • Convèncer els altres
III)HABILITATS RELACIONADES AMB ELS SENTIMENTS	• Conèixer els propis sentiments • Expressar sentiments • Conèixer els sentiments dels altres • Enfrontar-se a l'enuig d'un altre • Expressar afecte • Resoldre la por • Autorecompensar-se
IV)HABILITATS ALTERNATIVES A L'AGRESSIÓ	• Demanar permís • Compartir alguna cosa • Ajudar els altres • Negociar • Autocontrol • Defensar els propis drets • Respondre a bromes

	• Evitar els problemes amb els altres • No entrar en baralles
V)HABILITATS PER FER FRONT A L'ESTRÈS	• Formular una queixa • Respondre a una queixa • Mostrar esportivitat després d'un joc • Resoldre la vergonya • Gestionar quan el deixen de banda • Defensar a un amic • Respondre a la persuasió • Respondre al fracàs • Enfrontar-se als missatges contradictoris • Respondre a una acusació • Preparar-se per una conversa difícil • Fer front a les pressions del grup
VI)HABILITATS DE PLANIFICACIÓ	• Prendre decisions realistes • Discernir sobre la causa d'un problema • Establir un objectiu • Determinar les pròpies habilitats • Recollir informació • Resoldre els problemes segons la seva importància • Prendre una decisió eficaç • Concentrar-se en una tasca

8.5 ANNEX 5 – NOTES DE CAMP

A continuació s'inclouen les notes de camp preses durant el mes de març, moment en què es va començar el procés de detecció de necessitats per, posteriorment, fer el disseny de la intervenció. Aquestes anotacions són el fruit de diverses observacions realitzades amb l'objectiu de constatar les dinàmiques i conductes dels alumnes de 1r, 2n i 3r d'ESO.

DIMARTS 1 DE MARÇ

- **9:00-10:00 – suport a castellà, 2n d'ESO.** La classe d'avui ha consistit en que, per grups, els nois havien d'escollir un personatge famós i preparar unes preguntes. Així, un d'ells feia de famós i els altres d'entrevistadors. La distribució de la classe en grups de 4-5 persones ha afavorit un clima de col·laboració i de treball en grup. El grup del Y i Z ha trigat gairebé tota l'hora en escollir el personatge a qui entrevistarien, gairebé no els ha quedat temps per fer l'activitat. També cal destacar que el grup de l'H també s'ha dispersat molt, han estat jugant amb el portàtil i no han escoltat gaire. He tingut la impressió de que aquests dos grups en particular no estaven gens motivats i no han mostrat especial interès en l'activitat. Això m'ha sobtat una mica perquè realment se'ls ha deixat escollir el personatge famós, és a dir, tenien l'opció d'escollir una persona que fos del seu interès, però encara així, no han connectat amb la dinàmica. Per altra banda, el G (alumne amb SAF) ha tingut un petit problema amb el seu grup, i es que, quan anaven a començar l'activitat, dues companyes s'han enfadat amb ell perquè els ha fet un comentari ofensiu, així que les noies han decidit treballar sense ell, pel que ha estat gairebé tota l'hora sense fer gaire. Quan he intentat parlar amb ell i he sabut el que havia passat, li he dit que el seu comportament no havia estat correcte i que, per tant, seria convenient demanar perdó a les seves companyes, però no ha volgut fer-ho. Crec que el G ha estat conscient de que no s'ha comportat bé, però no ha trobat la manera de disculpar-se amb les seves companyes. Per altra banda, la U (alumna amb DI) tampoc ha col·laborat massa amb la feina que estava fent el seu grup. Malgrat això, en aquest cas m'ha semblat que la causa no era que la jove no volgués treballar, sinó que no ha trobat la manera de fer aportacions. Quan he estat amb el seu grup, m'ha comentat una idea i li he proposat que la comunicés a la resta del seu grup, però ha dit que no perquè li feia vergonya, comentant també que la resta de noies també tenien molt bones idees i que la seva no ho era tant.
- **10:30-11:30 – suport a castellà, 1r de la ESO.** Els nois i noies s'han organitzat per grups i cadascun d'ells ha d'elaborat un mural segons la seva temàtica (sortides, direcció, pares i fillols, entre d'altres) per decorar un espai de la classe. En general,

tots els grups estaven motivats i han treballat bastant bé. Si que és veritat que al ser una activitat més flexible i no tant rígida, això ha afavorit que en algunes ocasions certs alumnes es dispersessin una mica. En particular, he detectat molta dispersió en dues alumnes, la G i la H, en concret, que, a més, estaven treballant en el mateix grup. Cal destacar que aquestes dues joves estan diagnosticades amb TDAH, tot i que s'evidencia que aquesta condició és més greu en una d'elles, qui presenta molts problemes per mantenir l'atenció en una tasca. Per altra banda, la S s'ha enfadat amb el seu grup de treball, comentant que ella havia donat una idea sobre com fer el mural i la resta del seu grup han decidit fer-ho d'una altra manera. Se li ha comentat que com es tracta d'un treball en grup, cal proposar idees i trobar un consens amb la resta de companys i companyes. Així, si els altres nois i noies han considerat que era millor fer-ho d'una altra manera, ella havia d'acceptar-ho. Tanmateix, tot i que hem parlat durant bastanta estona, no s'ha tranquil·litzat i de fet, quan ha arribat la R, una altra companya del seu grup, qui també ha donat la seva opinió del què havia succeït, la S ha fet un crit i ha marxat al lavabo a plorar. Malgrat això, quan he anat a parlar amb ella, finalment s'ha tranquil·litzat i ha comentat que, tot i que no li semblava bé el que havia passat, tornaria amb el seu grup i seguiren treballant.

- **11:30-12:30 – suport a català, 2n de la ESO:** la classe d'avui ha consistit en realitzar exercicis de comprensió lectora i, posteriorment, en fer-ne la seva correcció. El G (alumne amb SAF) presenta moltes dificultats atencionals, es dispersa molt i necessita molt suport. Durant la classe d'avui ha quedat palès que aquest alumne no pot seguir el ritme de la classe, ja que necessita més temps per fer les tasques i per processar la informació. De fet, en moltes ocasions, intenta seguir als seus companys i, per aconseguir-o, el que fa es copiar a la companya que seu al costat, pel que, en moltes ocasions, l'alumne prioritza el “sentir-se com els seus companys” davant l'aprenentatge. També és important deixar clar que el G es mostra molt dependent del docent que hi hagi, necessitant un suport constant per aconseguir completar alguna tasca. També cal comentar que es detecta cert nerviosisme quan l'alumne se n'adona de que en el temps que els altres companys han fet 6 exercicis, ell n'ha fet només dos. En aquest punt, un subgrup de nois, incloent la H, una jove amb problemes comportamentals, li ha fet un comentari ofensiu al G, argumentant que era molt lent i que no era capaç de fer la feina sol. En aquets moment, el G s'ha mostrat trist i no ha respost als seus companys i, quan li he preguntat, ha dit que no passava res, ja que s'ha pensat que jo no ho havia sentit. Evidentment, després els he cridat l'atenció als companys que han fet el comentari en qüestió, i la seva resposta ha estat que el que havien dit era veritat, que el G és molt lent. Quan els he intentat fer veure que aquest

era un comentari ofensiu, m'han dit que no, que era la veritat, mostrant així una greu falta d'empatia cap al seu company.

- **12:30-13:30 – suport a socials, 3r ESO.** Durant la classe d'avui he estat ajudant al F (un alumne amb un retràs maduratiu sense especificar) a fer unes fitxes que li ha donat el professor. Durant aquesta hora, el X (alumne amb SAF) no ha estat a classe, ja que ha anat a ajudar als monitors del centre a donar el menjar als nens petits. Aquesta activitat la fa de 12:30 a 13:15, pel que arriba un quart d'hora abans de que s'acabi la classe, moment en que s'asseu al seu lloc fins que sigui l'hora d'anar a dinar. A les 13:30, quan els alumnes de 3r ja estaven recollint, he vist una situació que m'ha cridat l'atenció. Així un grup de quatre joves estaven parlant i el X (alumne amb SAF) es mostrava interessat en participar en la seva conversa, però tot i que s'ha apropat als seus companys, no ha dit res. Els altres nois se n'han adonat i han obert la rotllana en la que estaven situats, però com l'alumne no ha dit res, poc a poc l'han anat deixant fora de la situació, moment en que l'alumne s'ha mostrat trist i ha marxat a parlar amb el F (alumne amb retard maduratiu). Cal deixar clar que aquesta situació s'ha repetit diverses vegades durant aquest curs, de manera que el X, en moltes ocasions, acaba interaccionant i relacionant-se gairebé només amb el seu company F, mostrant greus dificultats per fer-ho amb la resta de companys o, inclús, quedant-se sol.

DIJOUS 3 DE MARÇ

- **10:30-11:30 – suport a català, 1r ESO.** La classe d'avui s'ha basat en fer la correcció d'alguns exercicis. Els alumnes han treballat bé però ha costat bastant que s'asseguessin a l'inici de la classe. També me n'he adonant de que molts d'ells, durant les explicacions del professor, en comptes de prendre notes es dediquen a jugar a videojocs amb el portàtil. Quan m'acosto de seguida canvien la pantalla, però al cap d'una estona hi tornen. És per això que en ocasions, quan no és imprescindible fer servir el portàtil, el professor els fa abaixar la tapa, suposo que per evitar aquest problema. Cal deixar clar que aquest ha estat un problema recurrent durant tot el curs, no només a 1r, sinó també a 2n i 3r d'ESO. Durant el transcurs de la classe d'avui, la J, la G, el I i el G han demandat molta ajuda per realitzar els exercicis i, posteriorment, per acabar d'entendre algunes de les correccions. He detectat que aquests alumnes en concret presenten certs problemes memorístics, sobre tot en el cas de la G, qui, en moltes ocasions i després d'haver treballat coses molt simples i de manera repetida, no se'n recorda. En aquest punt m'agradaria deixar clar que aquests quatre alumnes

no mostren cap dificultat atencional, pel que em sobta aquesta poca capacitat memorística, que es fa bastant evident quan treballes amb ells.

- **11:30-12:30 – suport a mates, 1r d'ESO.** Avui els joves han estat treballant els nombres enters. Jo he estat fent suport a la U, la H i a la A (NEE). Especialment la U es mostra bastant desmotivada, es despesa molt i en comptes de fer els exercicis es posa a jugar amb les fitxes. Per altra banda, la H mostra molta inseguretat en l'execució de les tasques i busca constantment l'aprovació de l'adult. El que crec molt important comentar és que la A, qui probablement és l'alumna de 1r que necessita més suport, mostra moltes dificultat per demanar ajuda. Així, avui he estat ajudant bastanta estona a la U, aproximadament uns 15 minuts. Quan finalment ha entès el que se li estava explicant, he anat a veure com anava la A i he vist que no havia fet absolutament res durant aquesta estona. Quan li he preguntat, m'ha dit que no entenia l'enunciat i que com la professora estava explicant a altres alumnes i jo estava amb la U, doncs no ha pogut fer res. Li he comentat que quan passa això pot venir a buscar-me, cosa que ja hem parlat diverses vegades durant aquest curs, però l'alumna no ho fa, mostrant-se incapaç de demanar suport als docents o professionals de suport.
- **12:30-13:30 – suport a plàstica, 3r d'ESO.** L'activitat d'avui ha consistit en pintar unes caretes, que prèviament els alumnes havien dibuixat i retallat. Jo he estat ajudant al F, qui anava poc avançat en l'activitat. Quan eren les 13:15 i, per tant ha arribat el X del menjador, el D (alumne al que l'any passat se li va obrir un protocol per assetjament a un company amb dificultats) ha estat fent-li comentaris en to de broma, però ofensius, donant a entendre que el X no feia classe i anava amb els nens petits perquè, en el fons, era com un nen petit. M'he mostrat molt en desacord amb els seus comentaris i li he deixat clar al D que no toleraria cap falta de respecte cap a ningú. Aquest, sempre en to de broma, deia que això no era una falta de respecte, sinó que era una broma. Cal deixar clar que aquesta situació s'ha anat repetint durant tot el curs, de manera que el D, en moltes ocasions, ha fet comentaris despectius envers el X (SAF) i el F (retràs maduratiu). Per altra banda, com l'activitat d'avui tenia un caràcter més lúdic i menys estructurat, he detectat que molts alumnes, en comptes de pintar les caretes, han estat jugant amb el mòbil o fent ús de xarxes socials.

DIMARTS 8 DE MARÇ

- **9:00-10:00 – suport a castellà a 2n de la ESO:** la classe d'avui, donat que és 8 de març, ha consistit en visualitzar alguns vídeos sobre el masclisme per després poder fer-ne un debat. Els nois s'han mostrat molt immadurs en aquest tema, han tractat algunes qüestions amb molt poca sensibilitat. També seria important comentar que les noies gairebé no han parlat, els nois han intervingut més i han volgut deixar clara la idea de que ells no viuen aquest tipus de situacions en el seu dia a dia, al que la docent els ha dit que potser és perquè són molt joves. Penso que els nois i noies d'aquest curs no tenen un nivell de desenvolupament i de maduresa suficient com per tractar aquest tema i que resulti beneficiós. Per altra banda, la H mostra conductes molt disruptives a l'aula i en diverses ocasions li he fet comentaris despectius al G. Després de visualitzar el vídeo, la professora els ha proposat que responguessin unes preguntes al respecte. En aquest cas, el G (SAF) ha necessitat molta ajuda i guia, ja que no havia entès moltes de les coses que es comentaven en el fragment visualitzat. Ha passat el mateix amb la U (DI), qui tampoc sabia respondre la majoria de les preguntes i argumentava que el vídeo havia anat massa ràpid i que no li havia donat temps a fixar-se en moltes coses que es preguntaven. Posteriorment, els alumnes s'han organitzat en petits grups (4-5 alumnes) per tal de compartir les seves respostes. En aquets cas, el G i la U han coincidit en el mateix grup, però no han participat gaire. Quan les altres companyes els preguntaven alguna cosa o els demanaven la seva opinió, miraven cap a un altre lloc o deien que no ho sabien. També cal comentar que s'ha detectat que diversos alumnes, en comptes de fer l'activitat, estaven jugant amb el portàtil .
- **10:30-11:30 – suport a castellà, 1r d'ESO.** La classe d'avui ha consistit en la visualització d'un vídeo on es mostrava una situació masclista. Posteriorment, els alumnes s'han organitzat en grups i la idea era fer un debat al respecte, partint d'unes preguntes que els ha proposat la docent de l'assignatura. En aquest cas, he pogut tornar a detectar els problemes memorístics de la J, la G, el I i el G, alumnes que no han participat gaire en el debat argumentant que no se'n recordaven. Això es fa especialment evident en el cas de la G, ja que quan se li ha preguntat, no ha sabut dir de què tractava el vídeo, cosa que si que han sabut respondre la J, el I i el G. Per altra banda, la A també ha necessitat molt suport, tot i que com de costum, no ha sabut demanar-lo. Aquest és un tema que preocupa bastant donat que si no hi ha cap adult que se n'adoni de que l'alumna no està comprenent l'activitat, aquesta es passa l'hora sense fer res.

- **11:30-12:30 – suport a català, 2n de ESO.** Bàsicament hem fet la correcció d'uns deures que als alumnes havien d'haver realitzat. He estat fent suport al G (SAF), qui no havia realitzat els exercicis que tenien. En aquest punt, torno a insistir en que no hi ha manera d'aconseguir que aquest alumne segueixi el ritme de la classe. Tot i que jo li dic que no passa res, que nosaltres anem fent al nostre ritme i que allò important és comprendre bé el que estem treballant, l'alumne s'adona que la resta dels seus companys van més ràpid, pel que normalment opta per copiar els exercicis a la companya que seu al seu costat, situació que evidencia que, en la majoria dels casos, no hi està havent un aprenentatge dels continguts que s'estan treballant.
- **12:30-13:30 – suport a 3r, socials.** Com que avui el F estava malalt, he estat donant suport al conjunt de la classe. M'he fixat que mentre feien la correcció d'alguns exercicis, determinats alumnes estaven jugant a un videojoc amb el portàtil, sobre tot el P i el D. En tot cas, quan deien alguna cosa important el P l'apuntava, mentre que el D no ha fet absolutament res en tota l'hora. Tot i que pel que m'han explicat crec que el D ha tingut un canvi d'actitud positiu aquest any, el veig desmotivats en les tasques acadèmiques, crec que les activitats que es proposen no connecten amb els seus interessos i per tant, no es motiva. He estat parlant amb ell i li he fet veure que, donat que no tenen llibre i que ha d'estudiar dels seus apunts, és important que estigui atent durant les classes i que faci les correccions dels exercicis per després poder estudiar a casa. M'ha dit que ho demanarà a un company i que s'ho estudiarà per l'examen. A l'hora de recollir, moment en que el X ja havia arribat del menjador, he evidenciat una altra situació on l'alumne, tot i que mostrava interès en participar en la conversa que estaven tenint alguns dels seus companys, no ha sabut com fer-ho. En aquest cas, el que ha fet ha estat venir a parlar amb mi, moment que he aprofitat per integrar-nos als dos en la conversa que estaven tenint els altres joves, per tal de que el X també pogués participar d'aquesta situació.

DIJOUS 10 DE MARÇ

- **10:30-11:30h – suport a català, 1r.** He estat amb la G i H fent i posteriorment corregint diversos exercicis. He notat que sobretot la H, si no li estàs molt al damunt no s'implica gaire en les activitats d'aquest tipus, igual que la G, que avui estava molt desmotivada i tampoc s'ha implicat gaire en la tasca. Per altra banda, he detectat que la H no estava comprenent la consigna de la tasca, però, com de costum no ha demanat ajuda. No obstant, la docent se n'ha adonat i ha estat amb ella una estona explicant-li què havia de fer i com fer-ho. D'altra banda, la S s'ha enfadat perquè en el moment de fer la correcció dels exercicis, ella volia donar resposta a una qüestió i la professora li ha donat la paraula a una altra companya, moment en què s'ha mostrat molt disgustada, evidenciat així una molt baixa tolerància a la frustració. Cal deixar clar que situacions com aquestes s'han repetit durant diverses vegades durant el curs i, tot i que normalment es dedica una estona a parlar amb l'alumna per tal que entengui que les coses no sempre poden ser com ella vol, la jove segueix mostrant dificultats en aquest aspecte.
- **11.30-12:30h – suport a mates, 1r.** Primer s'ha visualitzat un vídeo que tractava del contingut dels angles, i després s'han repartit dues fitxes. He notat que l'A té moltes dificultats en la comprensió dels exercicis que se li proposen, no tan sols en el contingut del mateix, sinó també per comprendre els enunciats. Per exemple, en un dels exercicis hi havia una circumferència formada per diversos punts i et demanava que mesurassis l'angle entre dos dels punts sense l'ajuda del transportador. La G si que ha arribat a la conclusió de que si la esfera fa 360 graus i hi ha 9 punts, si dividim $360/9$ tindrem l'angle que separa cada punt, conclusió a la que l'A no ha estat capaç d'arribar. D'altra banda, també he pogut detectar que molts alumnes, especialment els que estan situats al final de la classe, han passat molts estona jugant amb l'ordinador, i tot i que se'ls ha cridat l'atenció, quan detecten que estic ajudant a un altre company, hi tornen.
- **12:30-13:30h – suport a mates, 3r.** Avui el X no ha anat al menjador, i s'ha quedat a classe fet la feina que la professional de suport li havia preparat per aquell dia. Tot i que és cert que des del centre s'ha plantejat una metodologia de treball que l'alumne segueix bé, avui ha demandat molta ajuda, preguntant, en la majoria de les ocasions, coses molt obvies. En aquest cas, penso que l'alumne realment, més que resoldre dubtes, volia interaccionar amb algú, en aquest cas, amb mi, però no sabia com fer-ho, pel que anava fent preguntes, en algunes ocasions sense gaire sentit. Al acabar la classe, alguns dels seus companys, com de costum, han mantingut una petita

conversa abans d'anar a dinar. En aquest cas, el X s'hi ha integrat durant una estona, però no ha participat en la conversa, pel que ha acabat marxant amb el F, qui estava assegut a la seva taula recollint el material que havia fet servir.

DIMARTS 15 DE MARÇ

- **9-10h – suport a castellà, 2n.** La classe d'avui s'ha basat en fer la correcció d'una sèrie d'exercicis. Com el G (SAF) no els tenia fets, en comptes de fer-ne la correcció directament li he proposat que els anéssim fent per tal que l'alumne no es limités a copiar el que deien els seus companys. Avui ha demandat molta ajuda, especialment en aspectes de comprensió lectora. D'altra banda, també seria important destacar que com a conseqüència d'una qüestió que es comentava en un dels exercicis, el G ha començat a fer comentaris escatològics i a riure. En aquest moment, la H, una jove que presenta problemes comportamentals, ha començat a fer comentaris despectius sobre el G a la vegada que l'incitava a seguir, aspecte que ha fet que un subgrup de la classe estigués una estona rient dels comentaris del G.
- **10:30-11:30h – suport a castellà, 1r.** La tasca que s'ha plantejat avui ha consistit en que els alumnes busquessin informació sobre els bonobos, temàtica de la qual prèviament s'havia fet una lectura, per després fer una entrevista. He estat sobretot amb la G i l'A tot i que ha de dir que la classe d'avui ha funcionat molt bé, ja que, en general, els alumnes es mostraven molt col·laboratius i participatius, implicant-se molt en l'activitat proposada. Si que és cert que en un grup en concret he pogut detectar un ús inapropiat dels portàtils, però quan els he cridat l'atenció un parell de vegades, de seguida s'han posat a fer la tasca.
- **11.30-12:30h – suport a català, 2n.** Avui el professor de català li ha portat al G un dossier adaptat per treballar els continguts. Així, hem fet una lectura i, posteriorment, hem realitzats unes activitats relacionades amb el que havíem llegit. En aquest cas, si que m'ha donat la impressió de que les exigències de l'activitat eren adequades al nivell de l'alumne, ja que l'ha pogut seguir bé. És cert que en ocasions es dispersa una mica i que fa alguns comentaris inapropiats, cosa que ha estat bastant recurrent durant el transcurs dels mesos. També me n'he adonat en aquestes últimes classes que la B, una companya de classe, constitueix un gran suport pel G dins de l'aula. Tenen molt bona relació i entre ells s'entenen molt bé.

- **12:30-13:30h – suport a plàstica, 3r.** Avui s'han treballat els colors primaris i complementaris, de manera que els alumnes han hagut de pintar una fitxa que ha proporcionat el docent. Com és una activitat manipulativa i agradable, s'ha considerat adequat que el X es quedés a classe per realitzar-la. Al ser una tasca poc exigent a nivell cognitiu, s'ha permès als alumnes organitzar-se en petits grups, de manera que mentre anaven fent l'activitat, parlaven una mica. En aquest cas, seria important destacar que el X, tot i que mostrava interès en unir-se a un grup de companys, finalment s'ha assegut amb el F, ja que no ha trobat la manera d'integrar-se en el grup que ell volia. Aquesta és una situació que es repeteix cada setmana, mostrant que aquest alumne té moltes dificultats en l'àrea social.

DIJOUS 17 DE MARÇ

- **10:30-11:30h – suport a català, 1r.** Durant la classe d'avui s'ha llegit una lectura, s'han fer uns exercicis i, posteriorment, s'han corregit. Com de costum, he detectat que l'H no estava comprenent els exercicis, així que l'he ajudada i he aprofitat per recordar-li que si en algun moment necessita que li expliqui alguna cosa, pot aixecar la mà i jo acudiré sense problema, aspecte que ja hem parlat en diverses ocasions. Per la G, juntament amb l'H, dues alumnes amb TDAH, avui es mostraven especialment disperses, de manera que han estat molta estona xerrant i jugant amb l'ordinador. Si que és cert que quan jo m'apropava, es posaven a fer la tasca, però quan jo marxava per anar a ajudar altres alumnes, deixaven de treballar.
- **11.30-12:30h – suport a mates, 1r.** Hem estat fent la correcció d'una fitxa (triangles) i n'hem fet una altra (suma i resta de nombres enters). La dinàmica dels nois i noies en aquesta hora de matemàtiques ha estat molt semblant a la de l'hora anterior. Crec important destacar que durant les activitats que s'han fet la G i l'H han seguit estat molts disperses, tot i que en aquest cas he optat per passar molt de temps a prop per tal de vigilar que treballassin. No obstant, en algunes ocasions, inclús estant jo davant, s'han posat a xerrar de coses que no tenien res a veure amb l'assignatura, per la qual cosa se'ls ha cridat l'atenció diverses vegades.
- **12:30-13:30h – suport a mates, 3r.** Durant aquesta hora he estat donant suport al F i al B, dos alumnes amb NEE. Avui el F es trobava molt desmotivats, no tenia ganes de fer l'activitat i no ha participat gaire. Pel contrari, el B ha estat bastant més centrat que de costum i s'ha esforçat en entendre el que fèiem. Quan ha acabat la classe, el X ha anat directament a parlar una mica amb el F, no ha fet cap intent d'interactuar amb la

resta de companys, cosa que m'ha semblat estranya ja que normalment si que mostra aquest interès. Així doncs, com l'he vist una mica trist li he preguntat si li passava alguna cosa i m'ha dit que no, però quan ha marxat el F m'ha explicat que a l'hora d'Educació Física, el X ha tingut un problema amb el P, ja que aquest últim no ha volgut integrar-lo en el seu equip de bàsquet.

DIMARTS 22 DE MARÇ

- **9-10h – suport a castellà, 2n.** Avui al començar la classe hi ha hagut un incident. Dos alumnes jugaven a tirar-se una pilota de tenis entre ells i a donar-li amb el cap. En un punt, el G ha entrat a classe i llavors li han tirat la pilota a ell, juntament amb alguns comentaris despectius, i el jove a començar a discutir amb els companys. Així doncs, la docent ha posat ordre de seguida i ha deixat clar que no toleraria cap falta de respecte envers cap persona. Un cop solucionat això, ha començat la classe, que ha consistit en la lectura conjunta d'un capítol del llibre i, posteriorment, en la realització d'uns exercicis relacionats. Probablement pel que ha succeït a l'inici de la classe, el G avui ha mostrat una mala actitud, realitzant certs comentaris inadequats i negant-se a treballar. No ha estat fins al final de la classe quan ha començat a mostrar una actitud més positiva i a treballar una mica, tot i que no ha pogut seguir el ritme de la resta de la classe, pel que no ha finalitzat l'activitat.
- **10:30-11:30h – suport a castellà, 1r.** Avui han fet "Comuniquem", un projecte que engloba les assignatures de castellà, tecnologia i dibuix. Els alumnes, partint d'una temàtica, han de fet un mural i posteriorment, s'han plantejat diverses activitats en funció d'aquesta temàtica (entrevistes a la ràdio, gravació de petits curts, entre d'altres) pel que no tots els alumnes han fet les mateixes tasques. Avui tots els nois i noies han treballat molt bé i s'han mostrat molt motivats en les tasques que havien de realitzar. M'ha cridat l'atenció que l'H, una nena amb unes dificultats atencionals bastant evidents, ha estat tota l'hora molt concentrada i implicada en la gravació d'un vídeo on explicaven alguns dels projectes que s'estaven fent al centre.
- **11.30-12:30h – suport a català, 2n.** El docent de català m'ha proporcionat dos dossiers, un pel G (SAF) i un altre per la U (DI). En aquests dossiers es planteja una petita lectura i, posteriorment, diverses activitats de comprensió lectora. En aquest punt, crec important comentar que especialment la U presenta moltes dificultats per entendre el que llegeix i, per tant, per respondre preguntes al respecte. D'altra banda, el G avui s'ha mostrat molt dispers hi ha li ha fet diversos comentaris inadequats a la

U, qui s'ha enfadat i s'ha mostrat molt ofesa. En aquest cas, he pogut veure com ambdós alumnes tenen dificultats per entendre els comportaments i les actituds de les altres persones, cosa que es fa especialment evident en el G, qui molt sovint fa interpretacions errònies de les conductes d'altres companys.

- **12:30-13:30h – suport a socials, 3r.** He estat amb el F, acabant el dossier d'aquest tema. Cal destacar que avui el X s'ha quedat a classe. He vist que no estava fent res, així que he anat a preguntar-li si la professional de suport no li havia posat feina, i m'ha comentat que ja havia acabat tot el que tenia programat per avui. D'acord amb el que he parlat amb la vetlladora en diverses ocasions, li he proposat que treies el seu llibre de lectura i es posés a llegir una estona, cosa que li ha semblat bé. Al acabar la classe, el D ha anat a dir-li al X que estava llegint un llibre de nens petits (ja que és un llibre corresponent a un nivell de 1r-2n de primària). En aquest punt, el X s'ha mostrat trist i no ha sabut enfrontar la situació, simplement ha guardat el llibre al calaix i ha marxat sense dir res. Evidentment, li he cridat l'atenció al D pel comentari que ha fet i el jove, lluny d'admetre que el seu comportament no ha estat correcte, ha argumentat que simplement es tractava d'una broma i que tot era culpa del X, que no sabia prendre's les coses amb humor, afirmació amb la qual m'he mostrat en descord.

DIJOUS 24 DE MARÇ

El dia d'avui he estat les tres hores donat suport a 3r, ja que els alumnes de 1r i 2n d'ESO han anat d'excursió.

- **9-10h – suport a dibuix tècnic, 3r.** La classe d'avui s'ha basat en la realització de diversos exercicis (translacions i simetries). D'aquesta manera, el docent anava realitzant les activitats a la pissarra, amb les corresponents explicacions i, de forma simultània, els alumnes ho anaven fent de manera individual. Durant aquesta hora, el X ha estat treballant fora de l'aula amb la professional de suport, per la qual cosa jo he estat amb el F, ajudant-lo a seguir les tasques. Seria important destacar que el jove s'ha mostrat molt desmotivats durant tota aquesta hora, i ha verbalitzat en diverses ocasions que aquestes coses no li serviran en el futur. Pel que fa a la resta d'alumnes, he pogut detectar que molts d'ells estaven jugant amb el mòbil o fent ús de xarxes socials. Quan me n'he adonat d'això els he anat cridant l'atenció, però en el moment que retornava amb el F per ajudar-lo, tornaven a utilitzar el mòbil amb finalitats no acadèmiques.

- **11.30-12:30h – suport a emprenedoria, 3r.** Durant aquesta hora he estat tant amb el X com amb el F, tot i que aquests alumnes han realitzat activitats diferents. Per una banda, el F ha estat fent un projecte d'emprenedoria, juntament amb altres companys ja que es tractava d'un treball en grup. En aquest sentit, és important destacar que el F ha mostrat dificultats en fer la tasca que li tocava i, llavors alguns des seus companys l'han ajudat per tal de facilitar-li la feina. D'altra banda, el X ha estat tota l'hora llegint el seu llibre de lectura. En alguna ocasió ha intentat introduir-se en certes converses en un intent de relacionar-se amb els seus companys. Malgrat això, s'ha limitat a aixecar-se de la cadira i situar-se al costat dels altres joves, però no ha participat en la conversa amb ells.
- **12:30-13:30h – suport a mates, 3r.** Durant aquesta hora, el X ha baixat al menjador a ajudar als monitors, tal i com fa habitualment, i jo he estat amb el F i amb dos altres joves, sent els tres alumnes NEE. Hem estat fent una fitxa de polinomis i resolent alguns dubtes que tenien els joves. La classe s'ha desenvolupat molt bé, tot i que és cert que durant els últims minuts el F s'ha mostrat dispers i cansat, i ha verbalitzat en repetides ocasions que volia marxar a casa a dinar.

DIMARTS 29 DE MARÇ

- **9-10h – suport a castellà, 2n.** Avui la docent de castellà no ha pogut venir i l'ha substituïda una altra professional, qui no treballa de forma habitual al centre però ja havia fet alguna substitució en ocasions anteriors. Potser per això, avui el conjunt dels joves s'han mostrat una mica inquiets, especialment el G, que ha estat molt dispers durant tota l'hora. La classe s'ha basat en fer les correccions d'uns exercicis que els alumnes havien d'haver fet de deures. Com el G no els tenia fets, hem anat realitzant-los a poc a poc, tot i que no ens ha donat temps d'acabar-los. Durant el transcurs d'aquesta classe, aquest alumne ha fet diversos comentaris inapropiats respecte la docent, cosa que s'ha parlat amb ell al finalitzar la classe per intentar que no torni a succeir.
- **10:30-11:30h – suport a castellà, 1r.** Durant aquesta hora també ha vingut la professional de substitució, i la classe s'ha basat en fer les correccions de les entrevistes que els alumnes havien de tenir preparades, una activitat que s'ha planejat per realitzar-la en parelles. La G i la H, qui duïen a terme l'activitat conjuntament, s'han mostrat poc concentrades, necessitant que m'assegués amb elles durant bastanta estona i les ajudés a estructurar l'entrevista. D'altra banda, la S estava treballant bé

amb la seva parella d'activitat fins que la seva companya li ha proposat afegir una pregunta que ella no volia respondre i, com l'altra jove ha insistit, la S s'ha enfadat i s'ha negat a treballar.

- **11.30-12:30h – suport a català, 2n.** Durant aquesta hora hem seguit fent el dossier de català, amb el G i la U, activitats que fem fora de l'aula. Avui, durant la realització d'aquesta tasca s'ha evidenciat una clara diferència entre les capacitats de cada alumne, de manera que el G té un nivell molt més alt de comprensió que la U, però mostra unes dificultats atencionals molt greus que interfereixen significativament en la realització de tasques acadèmiques. Mentre estàvem fent aquestes activitats, cosa que fem a l'aula del costat de la classe de 2n, una de les companyes, la H, qui en ocasions mostra una mala conducta, ha passat per anar al lavabo i ha deixat anar un parell de comentaris que han molestat al G, qui ha començat a discutir amb ella. Així, s'ha parlat amb els dos alumnes i se'ls ha intentat fer entendre que no es tolerarà cap tipus de falta de respecte. Un cop fet això, el G s'ha mostrat molt desanimat i poc motivat en la tasca que s'estava realitzant.
- **12:30-13:30h – suport a socials, 3r.** Durant aquesta hora he estat ajudant al F a preparar una presentació de Power Point sobre la ramaderia, una temàtica relacionada amb el que estaven treballant la resta dels seus companys i que a ell li resulta molt motivadora. L'activitat s'ha desenvolupat molt bé, i l'alumne s'ha mostrat participatiu i interessat en la temàtica en tot moment. Així, ha necessitat una mica d'ajuda pel que fa a l'organització de la presentació, però ha sabut buscar, llegir i explicar la informació que necessitava sense problema.

DIJOUS 31 DE MARÇ

Avui he estat tot el dia a 1r d'ESO ja que els altres cursos han fet una sortida.

- **10:30-11:30h – suport a català, 1r.** Durant aquesta hora hem estat fent la correcció de diversos exercicis i, posteriorment, els alumnes han seguit en grups a completar un dossier, el qual tractava una temàtica relacionada amb una sortida que van fer la setmana passada. En aquest cas destaco que la H i la G, que formaven part del mateix grup no han treballat gaire, ja que han passat bastanta estona parlant. Durant el curs, aquesta situació s'ha repetit diverses vegades, pel que no considero que aquests dos alumnes treballin gaire bé de manera conjunta. D'altra banda l'H s'ha mostrat bastant

desorientada en la tasca que havia de realitzar, pel que he passat una bona estona explicant-li les consignes de les tasques que havia de realitzar.

- **11:30-12:30h – suport a mates, 1r.** Avui ha estat una classe bastant pràctica, ja que el docent, després de fer una explicació sobre com calcular les longituds i àrees de les esferes i les circumferències, els ha donat diversos materials en forma circular i de diverses mides. Així, els alumnes s'han organitzat per grups i havien de calcular l'àrea dels objectes que prèviament els havia proporcionat el docent, tots ells amb una forma circular. Durant aquesta hora, he estat amb l'H, ja que he detectat evidents dificultats en comprensió de l'activitat. Després també he estat amb la M, qui després d'intentar fer la tasca diverses vegades i veure que no se'n sortia, s'ha posat a plorar i ha verbalitzat que això no ho sabrà fer mai. Després de parlar amb ella una estona, s'ha tranquil·litzat i juntes hem aconseguit poder entendre i fer bé la tasca.
- **12.30-13:30h – suport a castellà, 1r.** Ha estat una classe bastant teòrica, ja que la professora ha estat explicant-los els tipus de paraules (substantius, verbs, adjectius, entre d'altres). Mentre ho feia, he hagut de cridar l'atenció a diversos alumnes, els quals estaven jugant amb el portàtil en comptes d'atendre les explicacions de la docent. Fora d'això, no hi ha gaire més a destacar ja que, tal i com s'ha comentat, ha estat una classe teòrica.

8.6 ANNEX 5 – PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

PROPOSTA 1 – HABILITATS SOCIALS

- **Descripció:** és típic que els nens i joves amb SAF presentin dificultats en les seves habilitats socials. Així, els components afectats en aquesta àrea poden ser molt diversos segons el perfil de l'alumne: imprudència, ingenuïtat, facilitat de manipulació, dificultats en les interaccions socials, immaduresa, dificultats en la comprensió social, entre d'altres.
- **Objectius:** l'objectiu principal de dur a terme una intervenció per tal de treballar les habilitats socials seria que els alumnes afectats de SAF poguessin mantenir interaccions i relacions més adequades amb els seus companys, així com amb els professors i altres persones implicades en el seu dia a dia. Es pretén, a través de diferents activitats, pal·liar les dificultats que presenten els alumnes i estimular l'àrea social en la mesura de lo possible. A més, aquesta intervenció també té com a objectiu prevenir possibles problemes i baralles amb els companys, moltes vegades fruit de la poca competència social d'aquest conjunt d'alumnes.
- **Continguts a treballar:** es realitzaran diferents activitats i dinàmiques que es presentaran d'una forma lúdica i amena per tal de poder treballar els següents aspectes:
 - Fomentar interaccions socials adaptatives.
 - Comprensió de l'adequació i inadequació de certs comentaris i accions.
 - Detecció i control de les emocions que pot evocar una interacció social.
 - Fomentar la comprensió de situacions socials bàsiques i complexes i fer una reflexió sobre com s'hauria d'actuar en tal situació.
- Exemples d'algunes **activitats** que es podrien dur a terme:
 - “Carta a un amic” → aquesta activitat es podria realitzar en el cas de que es treballés amb més d'un alumne. Així, el que es proposa amb aquesta dinàmica és que un jove hagi d'escriure una breu carta dirigida a l'altre alumne (i viceversa). En aquesta carta haurà d'explicar les qualitats que té el seu company, allò que li agrada d'ell i allò que creu que podria millorar. Quan l'alumne hagi escrit la carta, l'haurà de llegir davant de l'altre jove i explicar el per què dels seus comentaris. Un cop fet això i amb la meua ajuda, es comentarà el que s'ha dit i es farà un treball d'identificació i gestió emocional. En cas que la persona que rep la carta no estigui d'acord amb alguna de les

coses que s'han dit, se li donarà l'oportunitat d'explicar-se i es farà també un treball de tolerància a la frustració. Per altra banda, és possible que la persona que escriu la carta faci algun comentari inadequat. En tal cas, es farà una reflexió sobre l'impacte de les seves paraules i com aquestes poden afectar al seu company, fomentant així l'empatia i la comprensió de l'adequació o inadequació de certs comentaris en certes situacions.

- “El joc de la pilota” → per realitzar aquesta activitat es partirà d'unes petites cartolines on en cada una d'elles hi haurà escrita una situació social del tipus “estic a classe i un company em tira la motxilla al terra” o “soc al pati i veig com un company ofèn a un altre”. Les situacions que es proposarien tindrien una complexitat gradual, de forma que es començaria per situacions més senzilles i s'acabaria per situacions més complexes. D'aquesta manera, jo llegiré en veu alta una de les cartolines i li passaré la pilota a algun dels alumnes. La persona que rebi la pilota haurà de dir com se sentiria ell si li passés el que s'indica en la cartolina i com reaccionaria. Tan si la resposta és adequada com si no, se'n farà una reflexió conjunta, fent èmfasi en la identificació i gestió de les emocions que evoca la situació i pensant quina seria la millor forma d'afrontar-la tenint en compte els diferents factors que hi intervenen.
- **Temporització:** 16h en total, dies i hores a pactar amb el centre.
 - **Destinatari:** G (2n), X (3r). La intervenció podria fer-se en ambdós alumnes o en algun d'ells en concret.

PROPOSTA 2 – ATENCIÓ I MEMÒRIA

- **Descripció:** també és bastant comú que els nens amb SAF presentin simptomatologia pròpia de TDAH, pel que en la majoria dels casos, són nens amb problemes atencional, que a més, en algunes ocasions, poden presentar una impulsivitat associada. Paral·lelament, el SAF és una condició que afecta en gran mesura a la memòria, sobre tot a la memòria de treball i a curt termini. Aquest aspecte fa que, en moltes ocasions, sembli que han assolit un aprenentatge però, poc temps després, no se'n recordin.
- **Objectius:** l'objectiu principal d'aquesta intervenció seria estimular aquests dos dominis cognitius, que es troben estretament lligats, per tal de facilitar tant els

aprenentatges a l'aula com la realització d'activitats quotidianes que poden veure's compromeses per aquests dèficits.

- **Continguts a treballar:** a través de diferents activitats i dinàmiques, es pretén treballar els continguts següents:
 - Estimulació de la memòria immediata.
 - Estimulació de la memòria de treball amb activitats que impliquin operar mentalment amb certa informació.
 - Especial èmfasi en la memòria visual i auditiva.
 - Fomentar un augment gradual del temps que l'alumne pot mantenir l'atenció en una tasca

- Exemples d'algunes **activitats** que es podrien dur a terme:
 - “Laberints” → es presentaran alguns laberints i els alumnes hauran de trobar el camí correcte, treballant així l'atenció selectiva i sostinguda. La idea és començar per un laberint bastant fàcil i anar augmentant de forma gradual la complexitat, sense arribar a presentar laberints molt difícils.

 - “Pinta les parts” → per a la realització d'aquesta activitat es presentarà als alumnes un dibuix dividit en diferents parts, on en cadascuna d'elles es proposa una operació matemàtica (sumes molt senzilles) i, en funció del resultat, l'alumne haurà de pintar la part corresponent d'un color determinat, el qual s'indica en la part baixa del full. Pel que fa a les operacions que es proposen, la idea és que siguin molt fàcils per assegurar que els joves les puguin resoldre de forma exitosa, ja que l'objectiu de l'activitat és treballar els dominis atencional i memorístic, no la competència matemàtica.

- **Temporització:** 16h en total, dies i hores a pactar amb el centre.

- **Destinatari:** : G (2n), X (3r). La intervenció podria fer-se en ambdós alumnes o en algun d'ells en concret.

PROPOSTA 3 – AUTONOMIA I INDEPENDÈNCIA

- **Descripció:** com a conseqüència de les deficiències neurocognitives i neuroconductuals derivades del SAF, aquests alumnes sovint presenten una autonomia i una independència molt limitades, necessitant en moltes ocasions un acompanyament i guia constants per tal de poder realitzar les tasques.
- **Objectius:** l'objectiu bàsic d'aquesta intervenció seria incrementar la independència i autonomia d'aquests alumnes per tal de millorar la seva qualitat de vida. En referència a aquest aspecte, no només es treballaria en el vessant curricular, és a dir, que l'alumne fos capaç de realitzar una activitat de classe de forma autònoma, sinó que també es faria èmfasi en les activitats quotidianes i que no necessàriament es realitzen en l'àmbit escolar.
- **Continguts a treballar:** es plantejarien activitats i dinàmiques per tal de fomentar els aspectes anteriorment esmentats.
 - Proposar a l'alumne o alumnes una activitat (per exemple: regar les plantes de l'escola) de manera que els joves haurien de fer-se responsables d'aquesta activitat, realitzant-se el seguiment corresponent.
 - També es treballarien alguns aspectes emocionals que poden estar afectat perjudicialment la consecució dels objectius, com ara la tolerància a la frustració.
 - Incrementar a poc a poc les responsabilitats de l'alumne per tal de fomentar la seva autonomia i funcionalitat.
- Exemples d'algunes **activitats** que es podrien portar a terme:
 - En el cas del X, per exemple, hi ha unes hores on surt de l'aula i en comptes de fer classe ajuda als monitors a donar el dinar als nens petits. Com que és una activitat que ja està instaurada en la seva rutina, es podria aprofitar per treballar l'autonomia de l'alumne. Es tractaria doncs de pactar amb ell i amb els monitors 2-3 coses de les quals l'alumne se n'hagués de fer responsable (per exemple, assegurar-se de que tots els nens tenen el dinar a la taula, de que s'ho mengen tot) i se'n faria el seguiment.
 - Una altra activitat podria constar en pactar amb els alumnes l'organització d'un dia d'estudi. Així, tenint en compte les tasques que han de fer en un dia concret (deures, estudiar per un examen, anar a algun lloc amb la família), els alumnes haurien de representar en un full l'organització d'aquell dia, fomentant així la

vivència de que són ells qui decideixen què fan, com i en quin moment. S'aprofitaria aquesta activitat per parlar sobre com viuen a nivell emocional certes tasques o si els angoixa alguna cosa al respecte, podent fer així un treball de gestió emocional, amb especial èmfasi en la tolerància a la frustració.

- **Temporització:** 16h en total, dies i hores a pactar amb el centre.
- **Destinatari:** : G (2n), X (3r). La intervenció podria fer-se en ambdós alumnes o en algun d'ells en concret.

PROPOSTA 4 – PROBLEMES CONDUCTUALS

- **Descripció:** com a conseqüència de la falta de comprensió d'algunes situacions i dels recursos cognitius limitats que presenten els alumnes amb SAF, és comú que en algunes ocasions puguin tenir un mal comportament i dificultats per gestionar els conflictes.
- **Objectius:** l'objectiu bàsic d'aquesta intervenció seria reduir el nombre de situacions disruptives que es donen a l'escola, amb la intenció de que aquests alumnes puguin mantenir millors relacions amb els seus companys i, per tant, puguin gaudir d'un millor benestar i qualitat de vida.
- **Continguts a treballar:** aquesta actuació se centraria en fer activitats d'educació emocional per tal que els alumnes aprenguessin a gestionar els sentiments i emocions negatives que els evoquen certes situacions problemàtiques, seguint així una disminució de les situacions conflictives, sobre tot en el context de l'aula. Per altra banda, partint de la detecció de necessitats personalitzada de cada alumne, s'elaborarien unes pautes que es consensuarien amb l'alumne on es busqués un equilibri entre el que s'espera d'ell a nivell conductual i les seves possibilitats. Per tal d'augmentar la seva motivació, es podria plantejar un mètode basat en el reforç on, quan l'alumne aconseguís una certa fita a nivell conductual, se li donés alguna petita recompensa no material a pactar amb el centre.
- Exemples d'algunes **activitats** que es podrien dur a terme:
 - “El semàfor de les emocions”: per realitzar aquesta activitat es partiria d'unes cartolines on en cada una d'elles hi hauria escrita una situació que estaria inspirada en esdeveniments que han passat o que poden passar a classe, per

exemple “un company m’ha contestat malament” o “un company m’ha empentat”. A continuació, se li demanaria a l’alumne que exposés com reaccionaria ell, i a partir d’aquí i utilitzant el mètode del semàfor de les emocions, es faria una reflexió sobre quina seria la manera més adequada de reaccionar i perquè.

- També es podria plantejar una intervenció on es pactés amb l’alumne certes coses que no hauria de fer a l’aula (per exemple contestar malament a un company o empentar-se amb altres nois/noies). D’aquesta manera, s’establiria una economia de fitxes on per exemple, cada 5 vegades on jo o un altre docent considerés que s’hauria pogut donar la conducta problema però l’alumne hagués sabut controlar-se, se’l reforçaria positivament. Pel contrari, si per exemple, de 5 vegades que s’hauria pogut donar la conducta problema l’alumne l’hagués manifestat en dues ocasions, no rebria el reforç. Així doncs, es tractaria de fer un seguiment conductual de l’alumne i establir-ne el progrés.

- **Temporització:** 16h en total, dies i hores a pactar amb el centre.

- **Destinataris:** : G (2n), X (3r). La intervenció podria fer-se en ambdós alumnes o en algun d’ells en concret.

Des del centre, un cop valorades les quatre propostes, es va considerar que el treball que podria resultar més beneficiós per l’alumne seria **l’enterament en habilitats socials**, punt de vista que comparteixo totalment.

8.7 ANNEX 7 – CONSENTIMENT INFORMAT

Figura 2

Consentiment informat

CONSENTIMENT INFORMAT

Mitjançant la signatura d'aquest document accedeixo a participar en el present estudi que té la finalitat de realitzar una recerca sobre la Síndrome Alcohòlica Fetal i les dificultats que se'n deriven per posteriorment dur a terme una intervenció en l'àrea de les habilitats socials en un alumne de l'Escola Projecte.

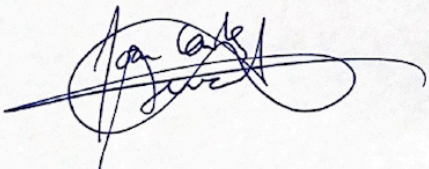
La participació de l'escola en aquest estudi és voluntària. En cap cas l'alumne serà identificat individualment i les dades només seran utilitzades amb propòsits professionals i acadèmics de recerca en el marc d'un projecte de pràcticum i d'un treball final de màster.

El centre té coneixement de que pot contactar amb l'autoria per a qualsevol dubte i és conscient que si així ho desitja, pot interrompre la seva participació en qualsevol moment.

Mitjançant la signatura d'aquest document s'autoritza a:

- Administrar qüestionaris via online als docents del centre.
- Realitzar entrevistes al psicopedagog de l'escola i al personal de suport de l'alumne en el qual s'intervindrà.
- Fotografiar el material que s'utilitzi en les intervencions amb l'alumne per incloure'l en la memòria del pràcticum i en el treball final de màster.

Firma de la persona o entitat participant:



CENTRE EDUCATIU PROJECTE

Data: 28/04/2022

8.8 ANNEX 8 – DISSENY DEL QÜESTIONARI

Amb la intenció de poder dissenyar una intervenció en habilitats socials el més ajustada possible a les característiques i necessitats d'un alumne de 3r d'ESO de l'Escola Projecte, s'ha cregut necessari elaborar un qüestionari que s'administrà als docents de secundària del centre que hi estan en contacte via Google Forms. Tal i com comenta Fernández (2007), el qüestionari és un instrument que ens permet recollir informació, en aquest cas, sobre el perfil d'habilitats socials d'aquest adolescent.

Els **objectius** que es pretenen assolir amb l'**administració** d'aquest qüestionari són els següents:

- Assegurar que tots els docents de secundària que tenen contacte amb l'alumne estan informats de que es durà a terme un entrenament en habilitats socials.
- Recollir la seva opinió respecte el perfil d'habilitats socials de l'adolescent, és a dir, de la mesura en que domina o presenta mancances en certes conductes necessàries per dominar l'àrea social.
- Identificar els components més afectats per poder-los treballar de forma específica durant el transcurs de la intervenció.

Un cop clars els objectius de l'administració del qüestionari, es presenta el procés de disseny de l'instrument. Per tal d'elaborar el qüestionari, s'ha utilitzat com a referència el procés que proposa Fernández (2007) en la seva publicació.

I) En primer lloc, es farà la **descripció de la informació necessària**, on segons Fernández (2007), s'han d'explicitar dues qüestions: 1) Determinar la informació que es necessita; 2) Determinar els individus als quals es vol demanar l'opinió. El que es pretén amb aquest qüestionari és obtenir més informació sobre el perfil d'habilitats socials d'un alumne en concret, a partir de la visió o opinió dels seus docents. Per tal d'especificar de forma més detallada la informació que es pretén recollir, a continuació es presenten les dimensions generals i les categories específiques del qüestionari.

Dimensions generals:

- La percepció o opinió dels docents de secundària sobre el funcionament social d'aquest alumne.
- Perfil d'habilitats socials del jove.

Aquestes dues grans dimensions s'organitzen en les següents **categories específiques**:

- Valoració de la presència de dèficits en les habilitats socials.
- Valoració de la possible vinculació dels dèficits en habilitats socials amb conflictes a l'aula.
- Valoració de la percepció de relació entre els dèficits en habilitats socials i la presència de SAF.
- Valoració de la vinculació entre els dèficits en habilitats socials i dificultats en el funcionament acadèmic.
- Valoració d'aspectes directament relacionats amb les habilitats socials (autoconcepte, autoestima i assertivitat).
- Valoració de la presència d'intervencions prèvies en la mateixa àrea.
- Valoració del grau de domini de certes conductes vinculades a les habilitats socials.

II) En segon lloc i tenint en compte les dimensions i categories que s'han explicat anteriorment, es presentarà la **redacció dels ítems** que conformaran el qüestionari. Per fer-ho, i per tal d'assegurar una participació màxima entre els docents, s'ha decidit elaborar un qüestionari no massa llarg, conformat per deu preguntes principals, la majoria de les quals seran de resposta tancada. Només en el cas del segon i del quart ítem s'ha cregut necessari incloure una subpregunta oberta, per tal que els docents puguin ampliar la informació que es demana.

8.9 ANNEX 9 – ÍTEMS DEL QÜESTIONARI

INTERVENCIÓ EN HABILITATS SOCIALS

Hola, soc la Irene, estudiant en pràctiques a l'escola Projecte.

Durant les properes setmanes i com a part del meu projecte de pràcticum i de TFM, estaré realitzant una intervenció en habilitats socials en l'alumne ■ de 3r d'ESO. A continuació, trobareu unes preguntes l'objectiu de les quals és poder recollir la vostra visió com a professionals, cosa que em permetrà ajustar la intervenció per tal que pugui ser el més útil possible pels alumnes. El temps estimat per respondre aquest qüestionari és de 10-15 minuts.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

1- Considereu que l'alumne ■ presenta mancances en l'àrea de les habilitats socials?

☐ Si

☐ No

En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat afirmativa, indiqueu el seu grau de dificultat, on l'1 seria molt poca dificultat i el 10 molta.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Poca dificultat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Molta dificultat

2- Creieu que el perfil d'habilitats socials del ■ ha contribuït a generar conflictes amb la resta dels seus companys en algun moment?

☐ Si

☐ No

En cas afirmatiu, podríeu indicar de forma breu un exemple d'alguna situació problemàtica que s'hagi donat?

Texto de respuesta larga

.....

3- Creieu que el perfil d'habilitats socials de l'alumne està relacionat amb la condició que presenta?

☐ Si

☐ No

4- Considereu que aquestes mancances en habilitats socials han compromès en alguna mesura el funcionament acadèmic del ■■■ (rendiment, adaptació amb la resta de companys, benestar)?

☐ Si

☐ No

Si la resposta a la pregunta anterior ha estat afirmativa, indiqueu quins aspectes creieu que s'han vist afectats.

Texto de respuesta larga

5- Creieu que aquest alumne té un autoconcepte positiu (percepció o imatge que l'alumne manté de si mateix, en la qual hi intervenen les seves característiques, qualitats i dificultats, entre d'altres aspectes)?

☐ Si

☐ No

En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, creieu que el fet de tenir un autoconcepte negatiu afecta a la manera en què es relaciona amb els seus companys?

☐ Si

☐ No

6- Creieu que el ■■■ té una autoestima positiva (judici de valor que realitza del seu autoconcepte)?

☐ Si

☐ No

En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, creieu que el fet de tenir una autoestima negativa perjudica les relacions interpersonals amb els altres companys?

- ☐ Si
- ☐ No

7- Considereu que l'alumne és capaç de comunicar-se de forma assertiva (és a dir, té la capacitat de comunicar el que sent i/o pensa de manera adequada, sense excessiva agressivitat o passivitat)?

- ☐ Si
- ☐ No

En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, indiqueu en quina mesura creieu que caldria treballar aquest aspecte, on un 0 és que no caldria treballar-lo i un 10 que hi ha molta necessitat de treballar aquest aspecte.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Poca necessitat de treballar-lo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molta necessitat de treballar-lo

8- Us consta que s'hagi fet un treball o entrenament en habilitats socials amb aquest alumne, ja sigui dins o fora del centre?

- ☐ Si
- ☐ No

9- A continuació, es presenten diverses conductes implicades de forma directa en les habilitats socials. Indiqueu en quina mesura creieu que al domina cada un d'aquests aspectes, on un 0 és que no el domina en absolut i un 10 que el domina a la perfecció.

Mes, día, año



Escoltar

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ El dominen a la perfecció

Iniciar una conversa

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Mantenir converses

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Formular preguntes

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Donar les gràcies

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Presentar-se

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Presentar a altres persones

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Fer un elogi

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Demandar ajuda

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Participar

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Donar instruccions

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Seguir instruccions

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Disculpar-se

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Convèncer els altres

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Conèixer els propis sentiments

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Expressar sentiments

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Conèixer els sentiments dels altres

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Expressar afecte

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Resoldre la por

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Autorecompensar-se

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Formular una queixa

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Respondre a una queixa

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Mostrar esportivitat després d'un joc

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

El dominen a la perfecció

Resoldre la vergonya

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Gestionar quan el deixen de banda

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Defensar a un amic

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Respondre a la persuassió

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Respondre al fracàs

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Enfrontar-se als missatges contradictoris

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el dominen en absolut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	El dominen a la perfecció

Respondre a una acusació

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ El dominen a la perfecció

Preparar-se per una conversa difícil

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ El dominen a la perfecció

Fer front a les pressions del grup

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el dominen en absolut ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ El dominen a la perfecció

10- Creieu que una intervenció en habilitats socials pot ser beneficiosa per l'alumne?

☐ Sí

☐ No

Si la resposta a la pregunta anterior ha estat afirmativa, indica en quina mesura, on l'1 és que el benefici seria mínim i el 10 que el beneficiaria molt.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cap benefici ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Màxim benefici

11- Si voleu comentar algun altre aspecte, podeu fer-ho en aquesta última pregunta.

Texto de respuesta larga

.....

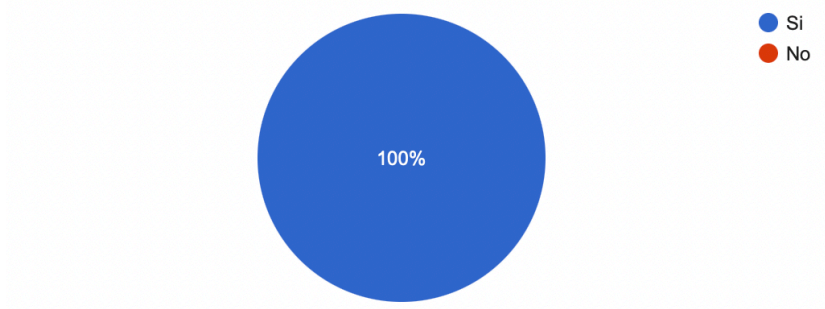
8.10 ANNEX 10 – RESULTATS DEL QÜESTIONARI

1- Considereu que l' alumne presenta mancances en l'àrea de les habilitats socials?

Figura 3

Ítem 1a

4 respuestas

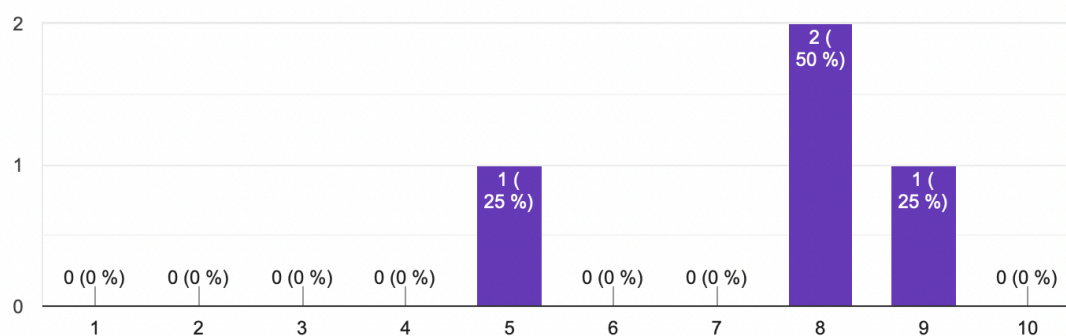


En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat afirmativa, indiqueu el seu grau de dificultat, on l'1 seria molt poca dificultat i el 10 molta.

Figura 4

Ítem 1b

4 respuestas

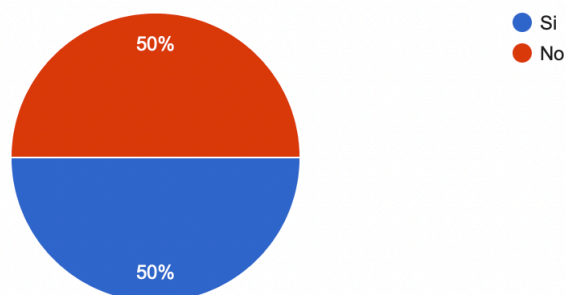


2- Creieu que el perfil d'habilitats socials del [] ha contribuït a generar conflictes amb la resta dels seus companys en algun moment?

Figura 5

Ítem 2

4 respuestas



En cas afirmatiu, podríeu indicar de forma breu un exemple d'alguna situació problemàtica que s'hagi donat?

2 respuestas

Comentaris que han provocat algun malentès, o suposades burles de companys.

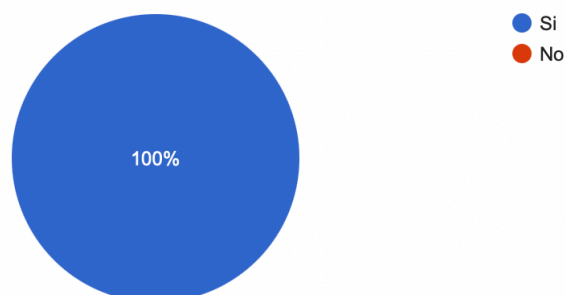
No enten situacions que es presenten amb el grup i això fa que s'aprofitin de la seva innocència.

3- Creieu que el perfil d'habilitats socials de l'alumne està relacionat amb la condició que presenta?

Figura 6

Ítem 3

4 respuestas

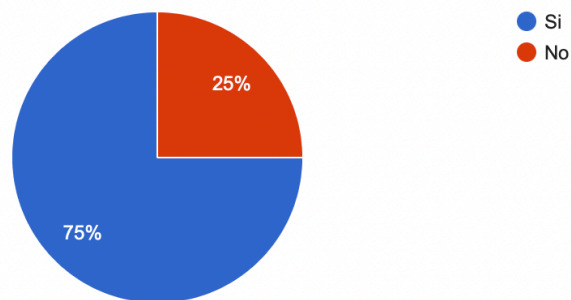


4- Considereu que aquestes mancances en habilitats socials han compromès en alguna mesura el funcionament acadèmic del [] (rendiment, adaptació amb la resta de companys, benestar)?

Figura 7

Ítem 4

4 respuestas



Si la resposta a la pregunta anterior ha estat afirmativa, indiqueu quins aspectes creieu que s'han vist afectats.

3 respuestas

Adaptació social, rendiment acadèmic, activitats concretes d'assignatures...

Té un nivell cognitiu molt inferior a la resta de companys, treballa contingut diferent i poques vegades el tracten com a un igual, més be com si estiguessin amb un nen mes petit.

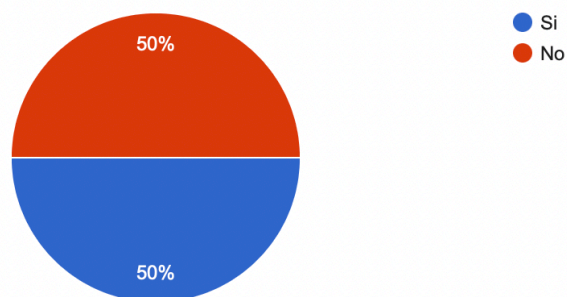
En la interpretació de determinades situacions en què hi ha hagut bromes o doble sentits que no ha entès

5- Creieu que aquest alumne té un autoconcepte positiu (percepció o imatge que l'alumne manté de sí mateix, en la qual hi intervenen les seves característiques, qualitats i dificultats, entre d'altres aspectes)?

Figura 8

Ítem 5a

4 respuestas

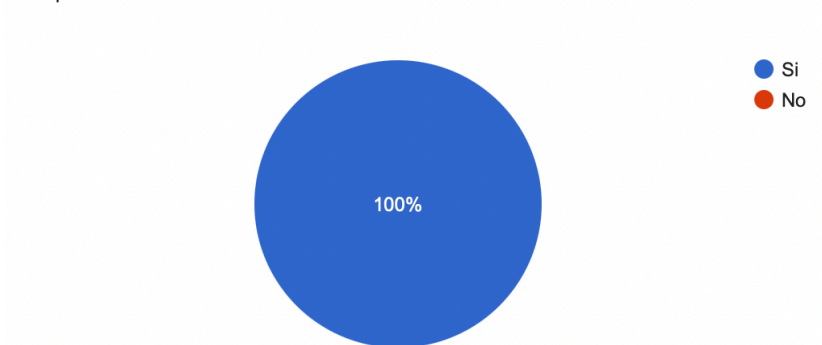


En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, creieu que el fet de tenir un autoconcepte negatiu afecta a la manera en què es relaciona amb els seus companys?

Figura 9

Ítem 5b

2 respuestas

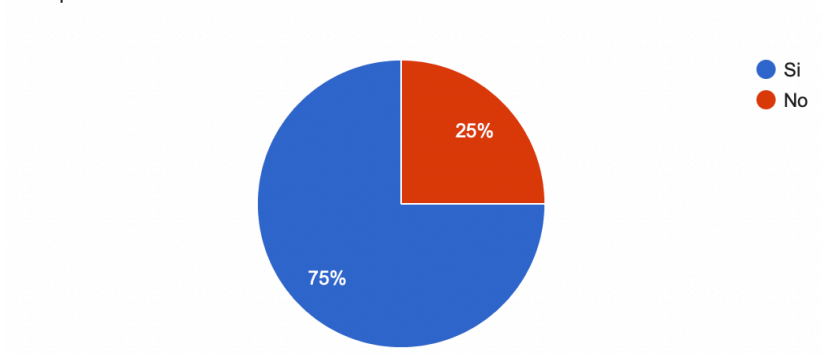


6- Creieu que el té una autoestima positiva (judici de valor que realitza del seu autoconcepte)?

Figura 10

Ítem 6a

4 respuestas

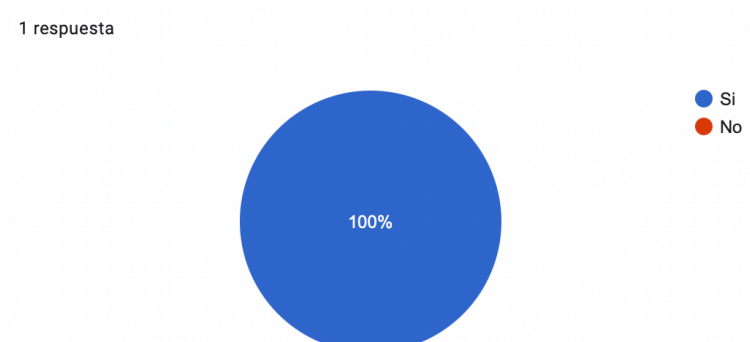


En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, creieu que el fet de tenir una autoestima negativa perjudica les relacions interpersonals amb els altres companys?

Figura 11

Ítem 6b

1 respuesta

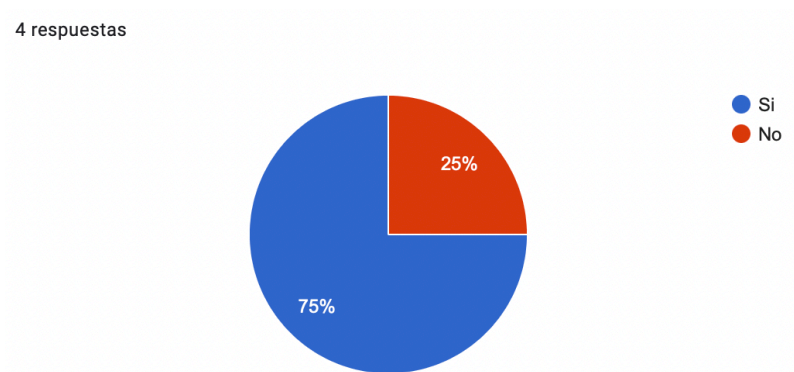


7- Considereu que l'alumne és capaç de comunicar-se de forma assertiva (és a dir, té la capacitat de comunicar el que sent i/o pensa de manera adequada, sense excessiva agressivitat o passivitat)?

Figura 12

Ítem 7a

4 respuestas

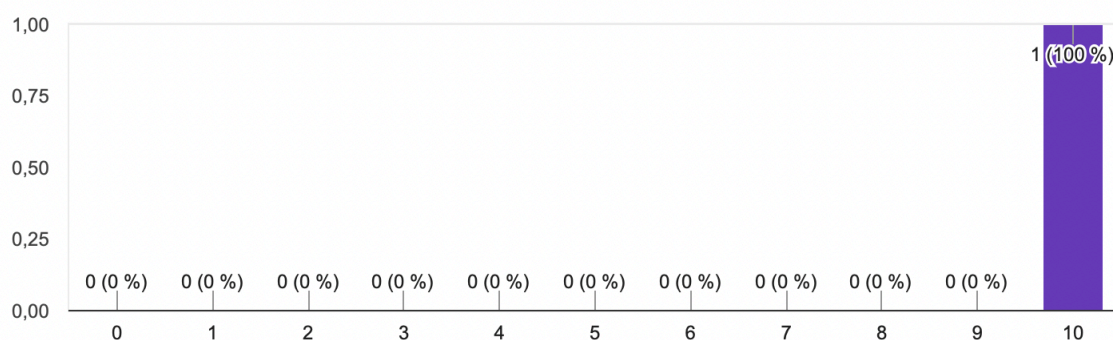


En cas de que la resposta a la pregunta anterior hagi estat negativa, indiqueu en quina mesura creieu que caldria treballar aquest aspecte, on un 0 és que no caldria treballar-lo i un 10 que hi ha molta necessitat de treballar aquest aspecte.

Figura 13

Ítem 7b

1 respuesta

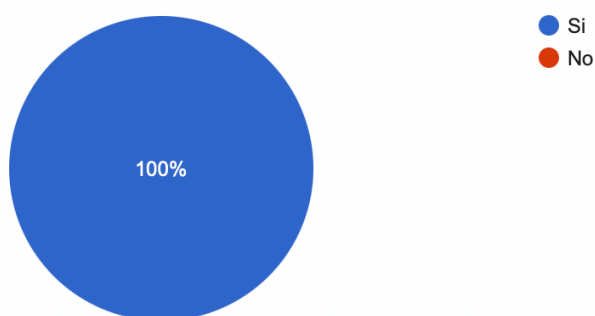


8- Us consta que s'hagi fet un treball o entrenament en habilitats socials amb aquest alumne, ja sigui dins o fora del centre?

Figura 14

Ítem 8

4 respuestas



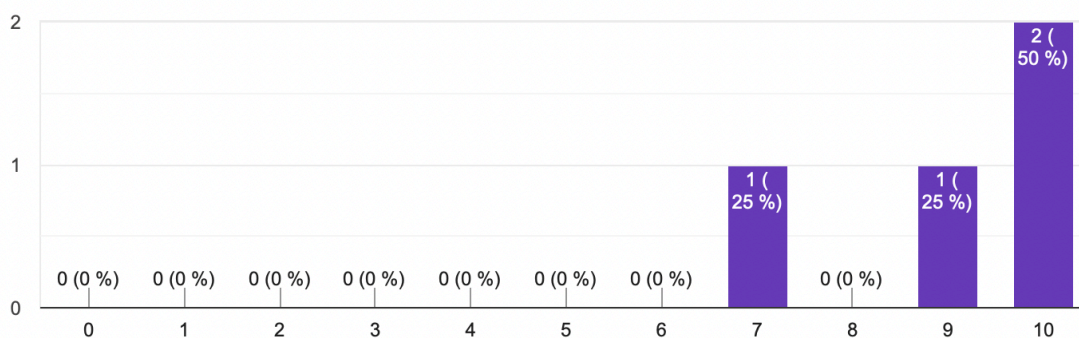
9- A continuació, es presenten diverses conductes implicades de forma directa en les habilitats socials. Indiqueu en quina mesura creieu que al [] domina cada un d'aquests aspectes, on un 0 és que no el domina en absolut i un 10 que el domina a la perfecció.

Escoltar

Figura 15

Ítem 9 -Escoltar

4 respuestas

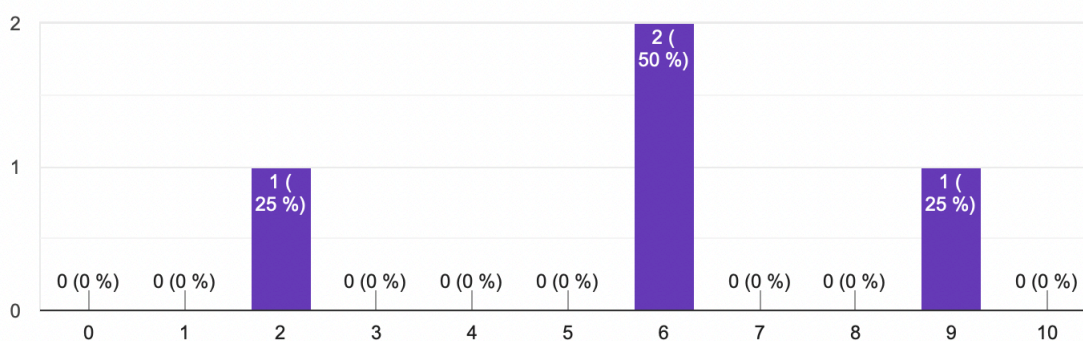


Iniciar una conversa

Figura 16

Ítem 9 – Iniciar una conversa

4 respuestas

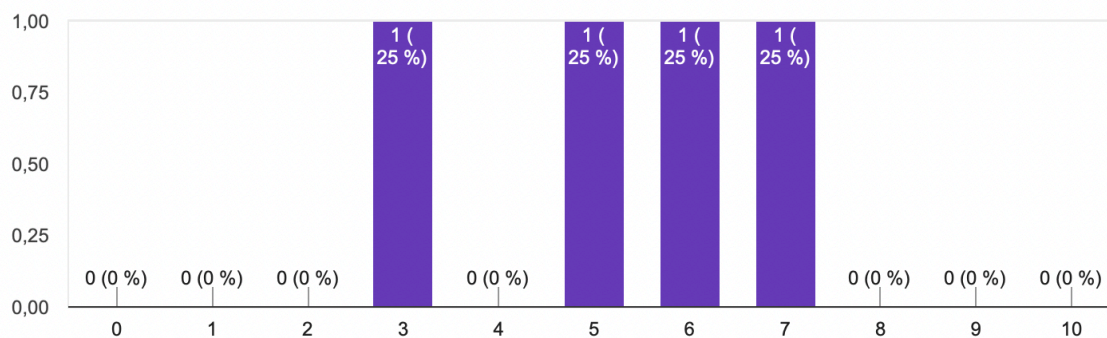


Mantenir converses

Figura 17

Ítem 9 – Mantén converses

4 respuestas

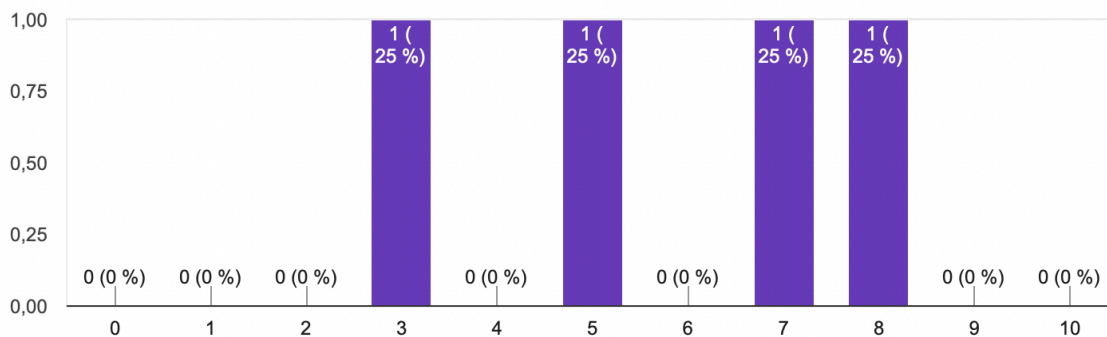


Formular preguntas

Figura 18

Ítem 9 – Formular preguntas

4 respuestas

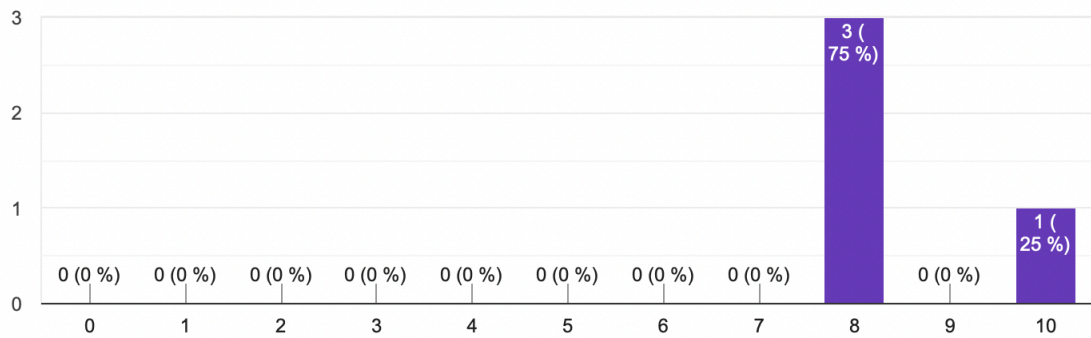


Donar les gràcies

Figura 19

Ítem 9 – Donar les gràcies

4 respuestas

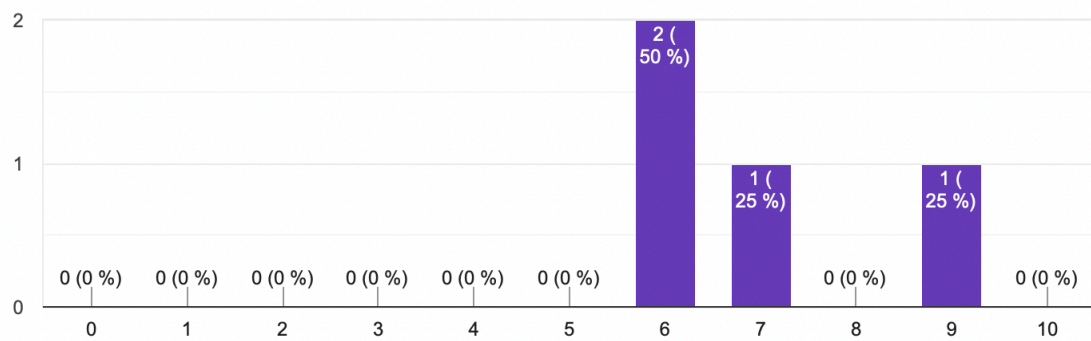


Presentar-se

Figura 20

Ítem 9 – Presentar-se

4 respuestas

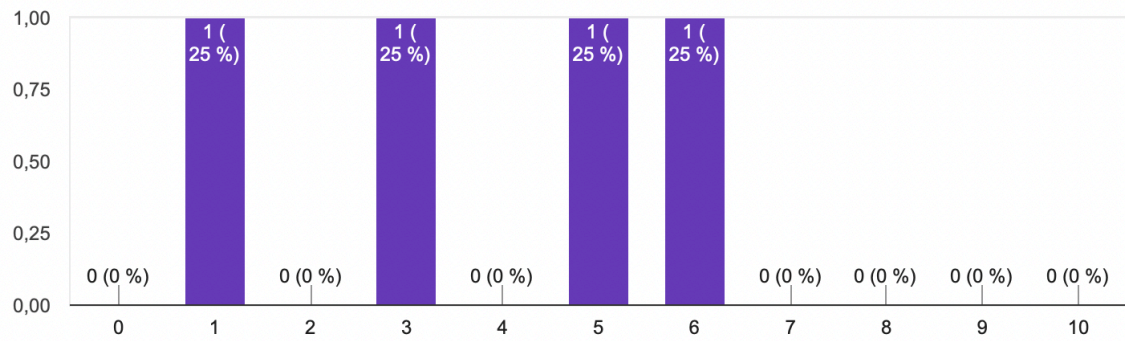


Presentar a altres persones

Figura 21

Ítem 9 – Presentar altres persones

4 respuestas

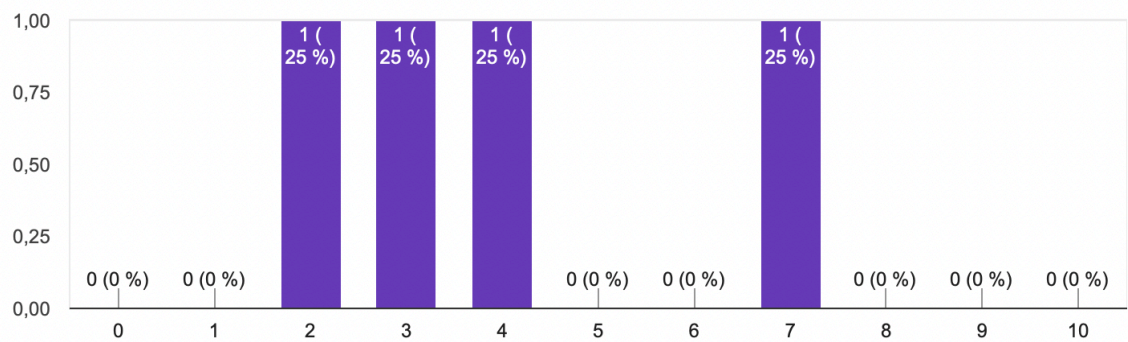


Fer un elogi

Figura 22

Ítem 9 – Fer un elogi

4 respuestas

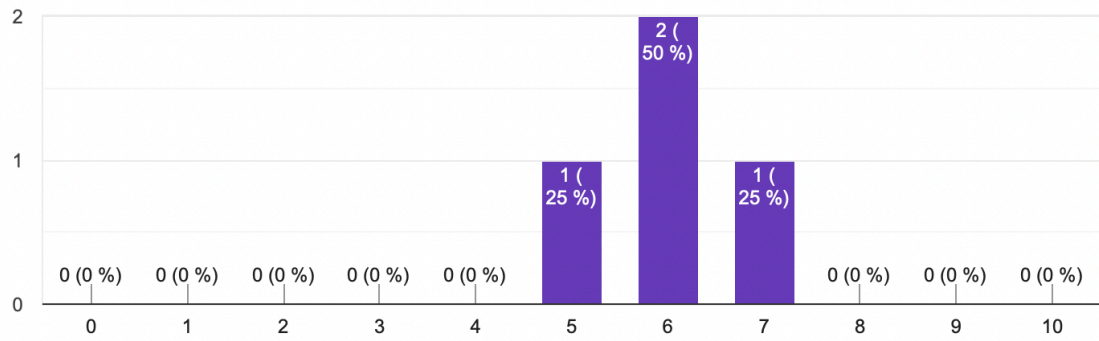


Demandar ajuda

Figura 23

Ítem 9 – Demandar ajuda

4 respostas

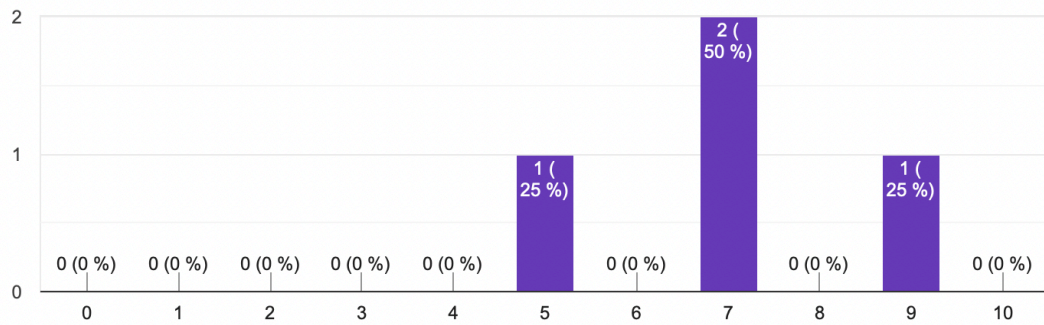


Participar

Figura 24

Ítem 9 – Participar

4 respostas

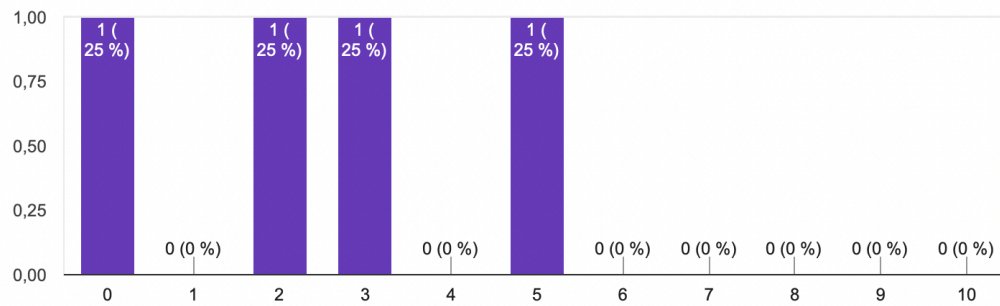


Donar instruccions

Figura 25

Ítem 9 – Donar instruccions

4 respuestas

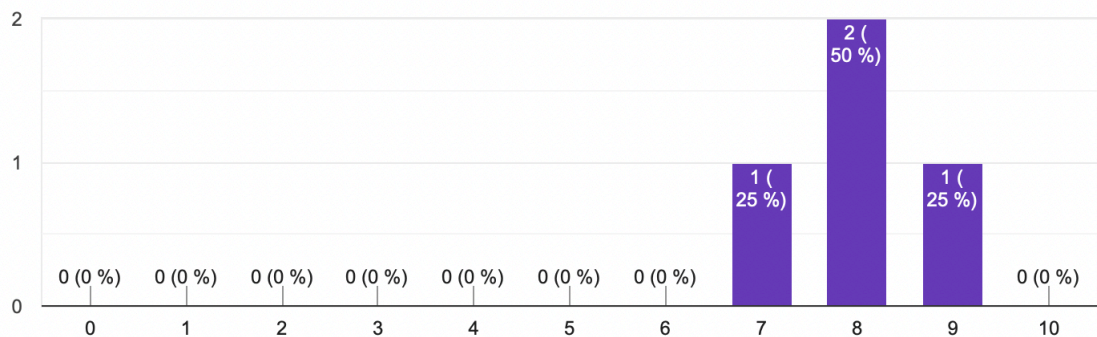


Seguir instruccions

Figura 26

Ítem 9 – Seguir instruccions

4 respuestas

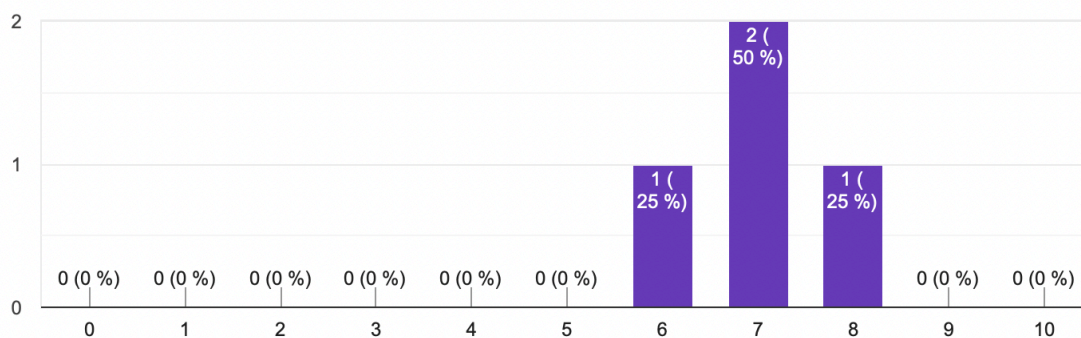


Disculpar-se

Figura 27

Ítem 9 – Disculpar-se

4 respuestas

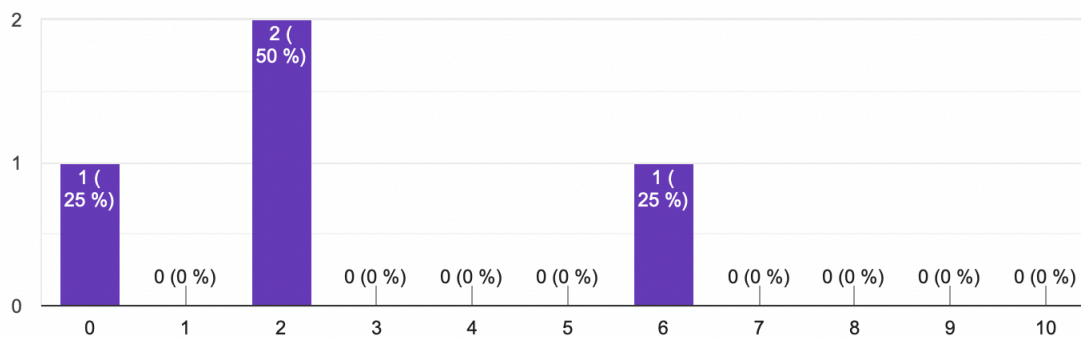


Convèncer els altres

Figura 28

Ítem 9 – Convèncer els altres

4 respuestas

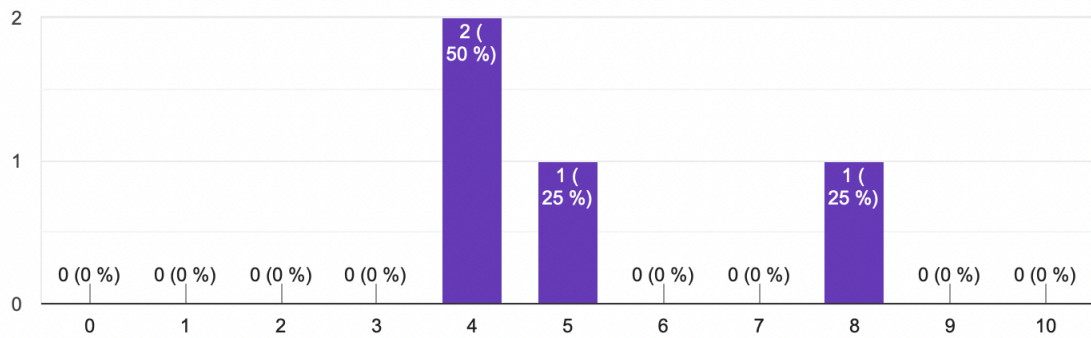


Conèixer els propis sentiments

Figura 29

Ítem 9 – Conèixer els propis sentiments

4 respuestas

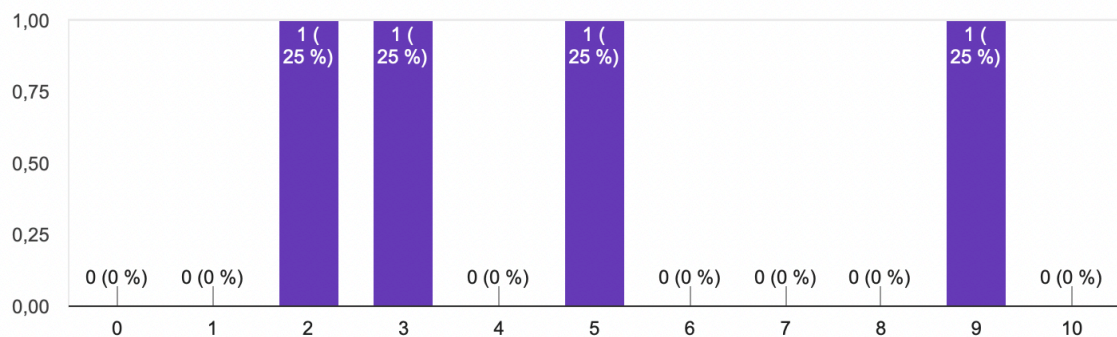


Expressar sentiments

Figura 30

Ítem 9 – Expressar sentiments

4 respuestas

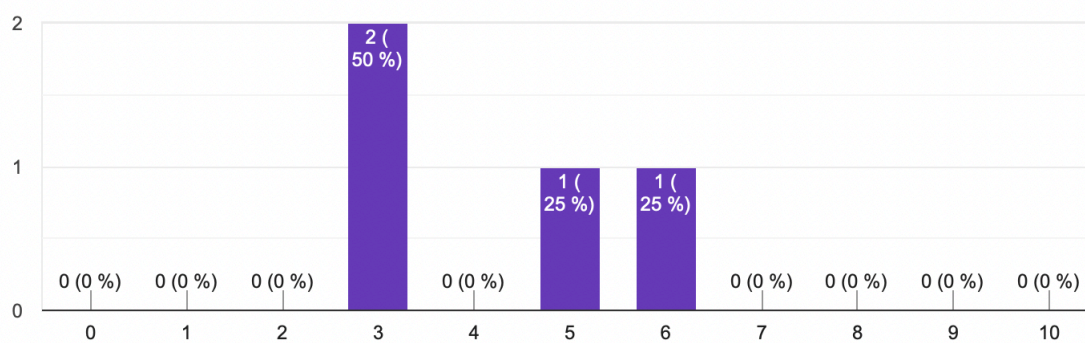


Conèixer els sentiments dels altres

Figura 31

Ítem 9 – Conèixer els sentiments dels altres

4 respuestas

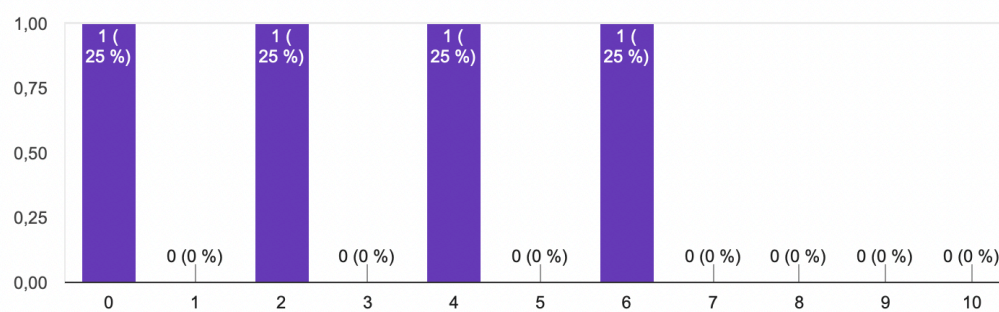


Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

Figura 32

Ítem 9 – Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

4 respuestas

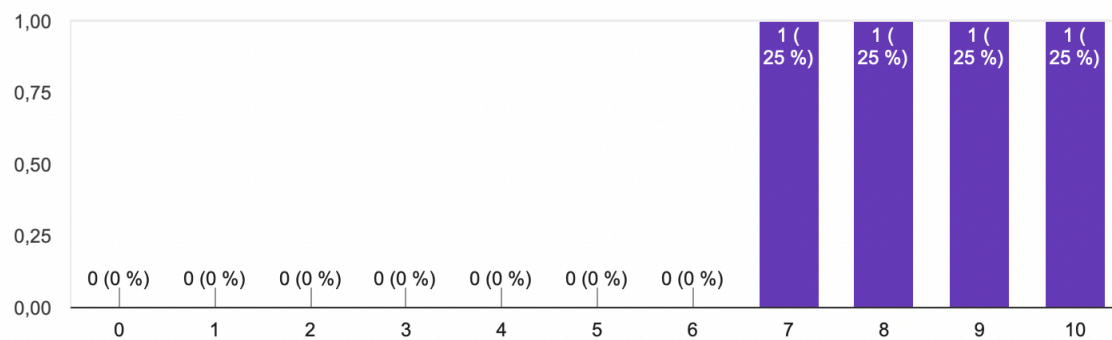


Expressar afecte

Figura 33

Ítem 9 – Expressar afecte

4 respuestas

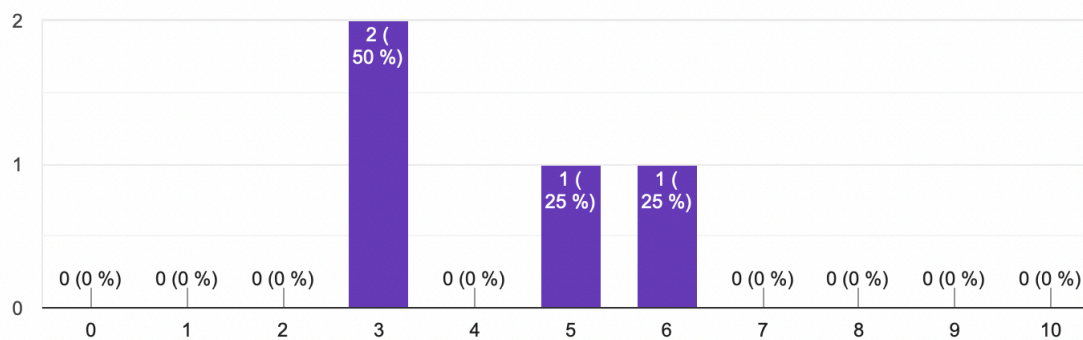


Resoldre la por

Figura 34

Ítem 9 – Resoldre la por

4 respuestas

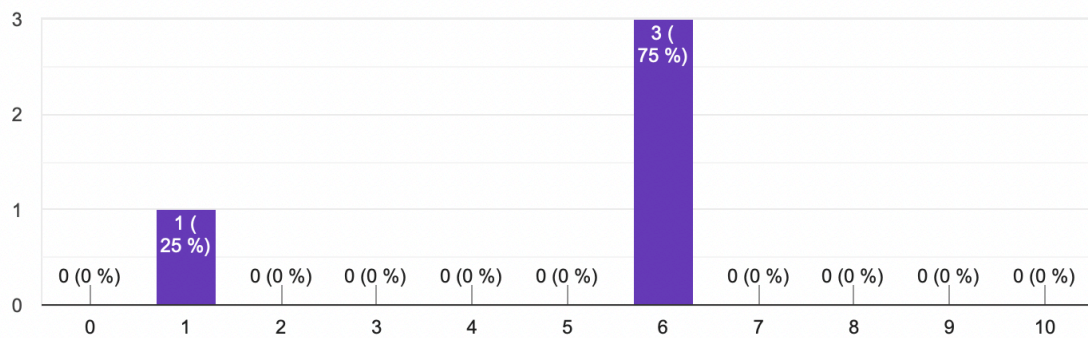


Autorecompensar-se

Figura 35

Ítem 9 – Autorecompensar-se

4 respostas

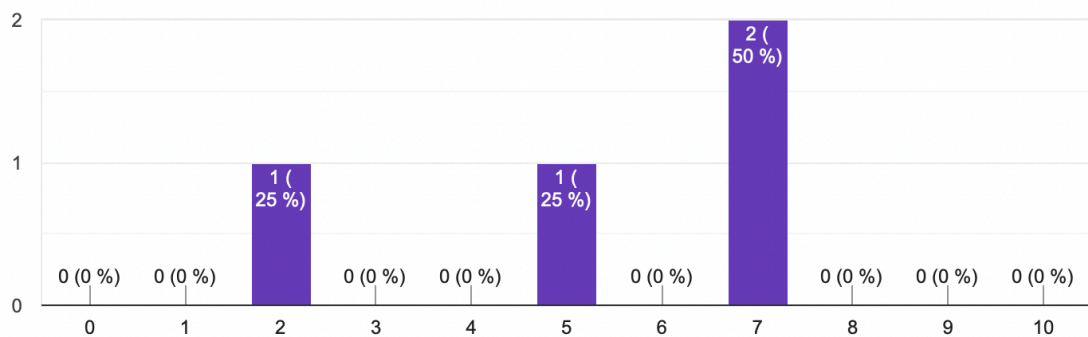


Formular uma queixa

Figura 36

Ítem 9 – Formular uma queixa

4 respostas

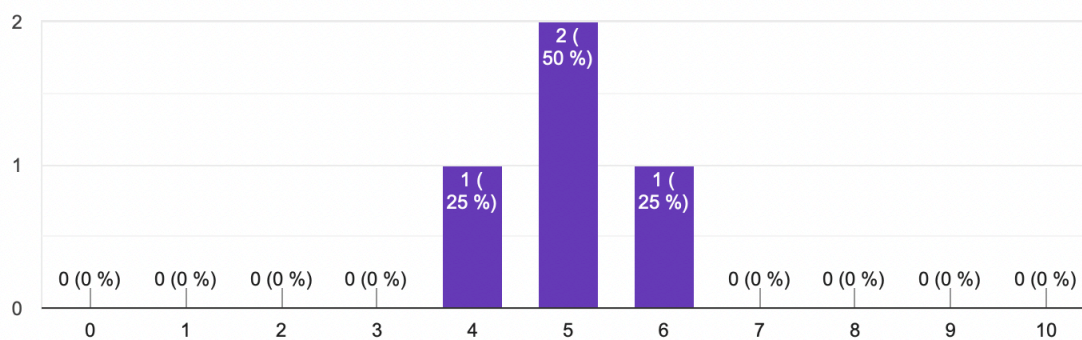


Respondre a una queixa

Figura 37

Ítem 9 – Respondre a una queixa

4 respuestas

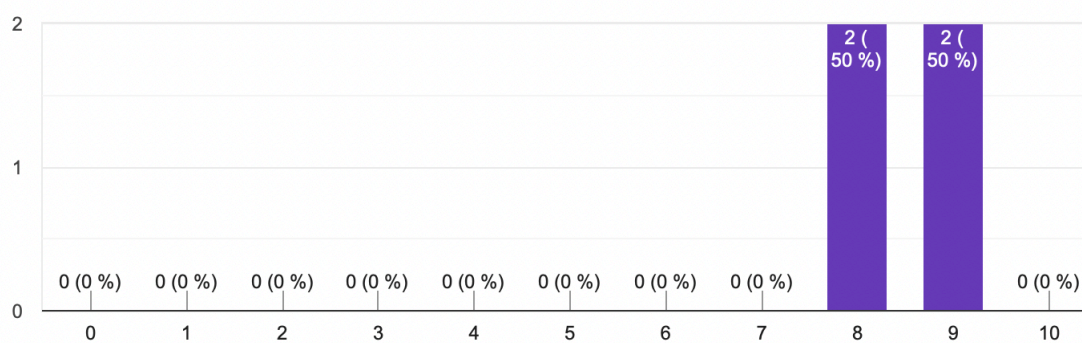


Mostrar esportivitat després d'un joc

Figura 38

Ítem 9 – Mostrar esportivitat després d'un joc

4 respuestas

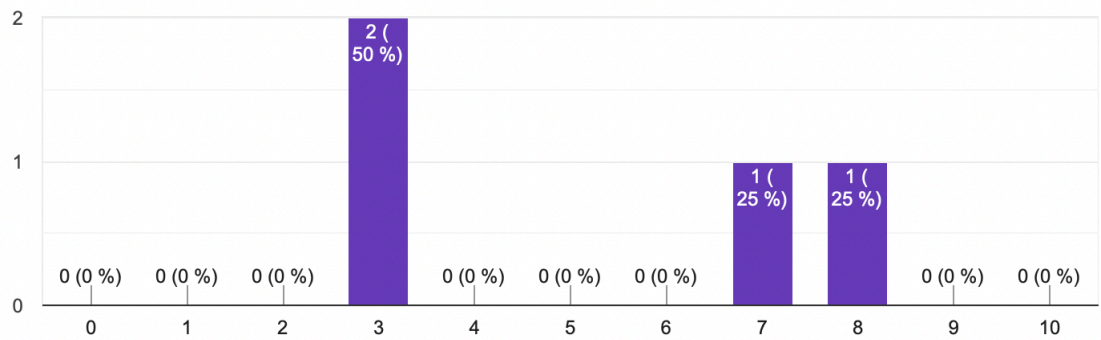


Resoldre la vergonya

Figura 39

Ítem 9 – Resoldre la vergonya

4 respuestas

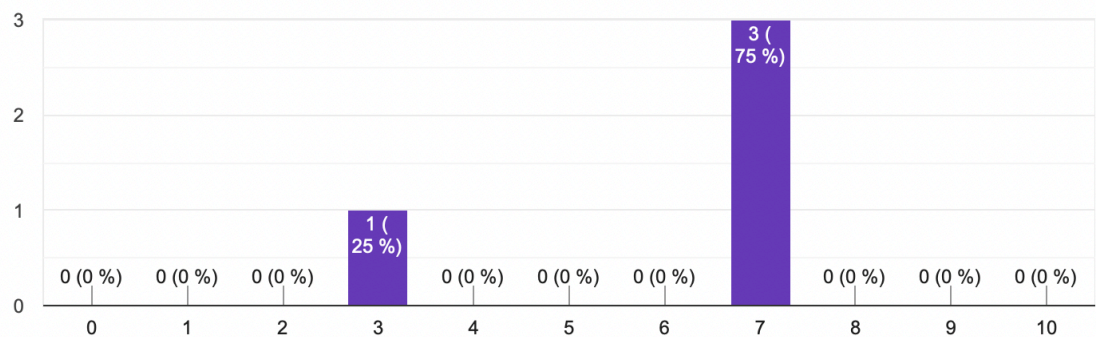


Gestionar quan el deixen de banda

Figura 40

Ítem 9 – Gestionar quan el deixen de banda

4 respuestas

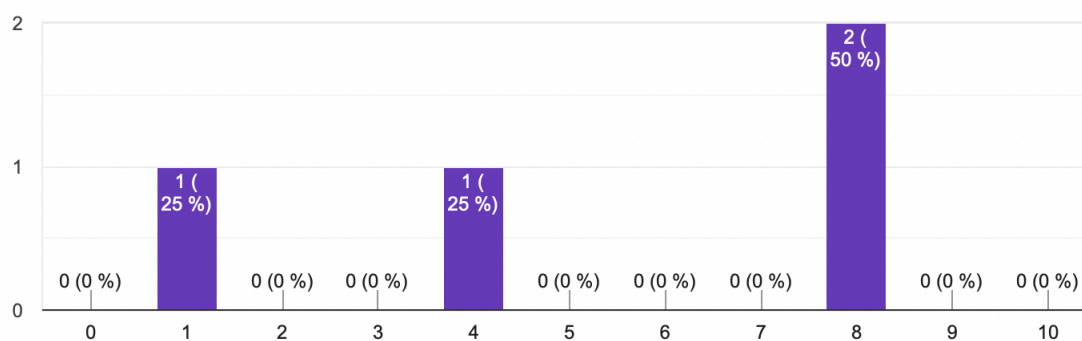


Defensar a un amic

Figura 41

Ítem 9 – Defensar a un amic

4 respuestas

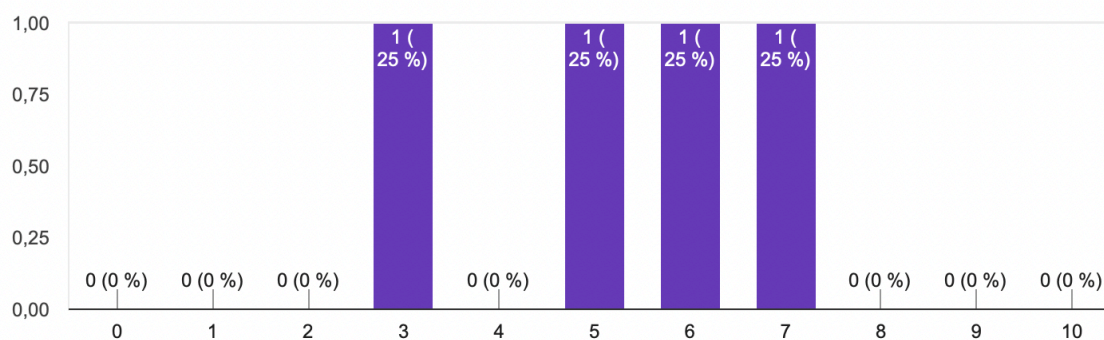


Respondre a la persuassió

Figura 42

Ítem 9 – Respondre a la persuassió

4 respuestas

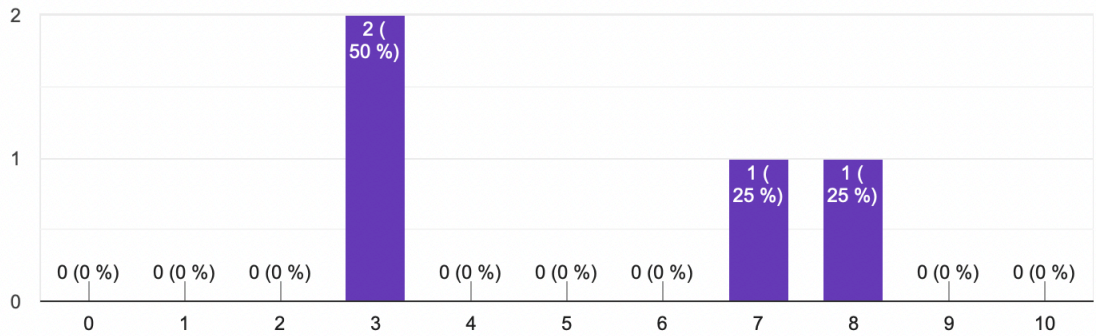


Respondre al fracàs

Figura 43

Ítem 9 – Respondre al fracàs

4 respuestas

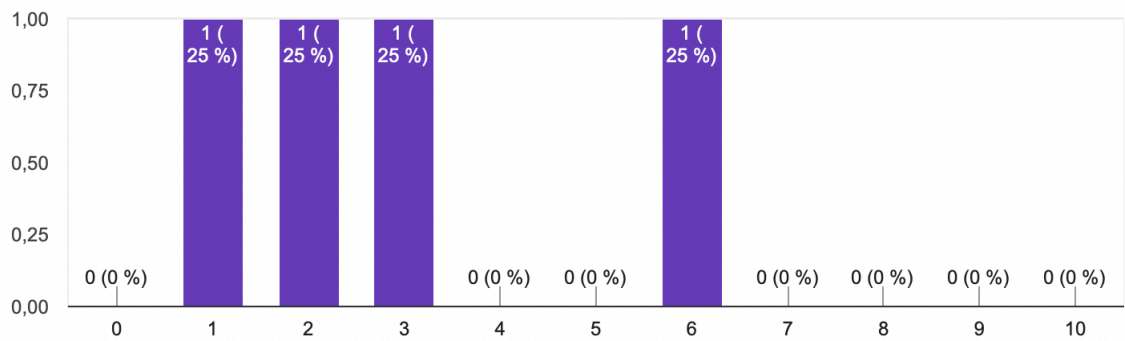


Enfrontar-se als missatges contradictoris

Figura 44

Ítem 9 – Enfrontar-se als missatges contradictoris

4 respuestas

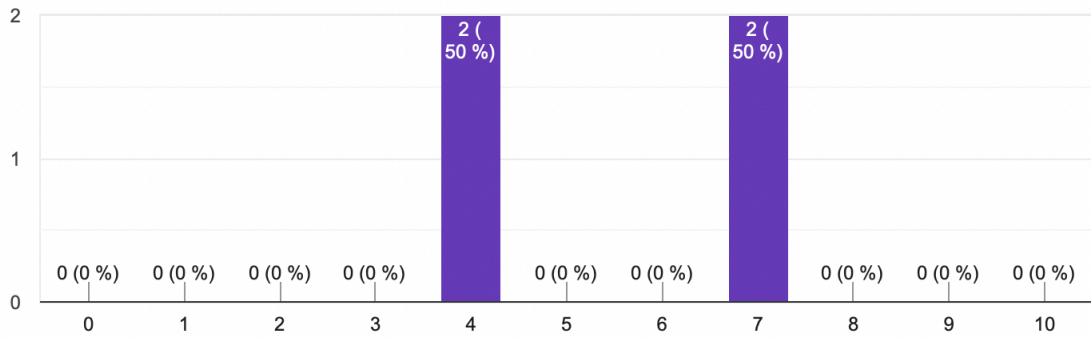


Respondre a una acusació

Figura 45

Ítem 9 – Respondre a una acusació

4 respuestas

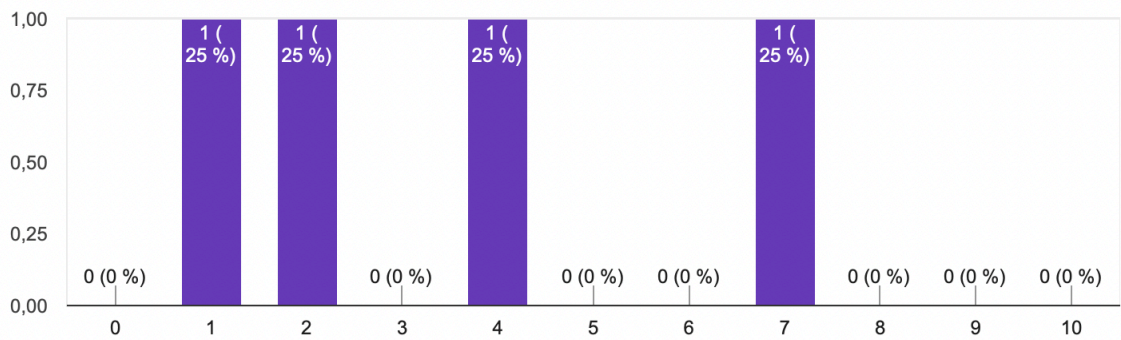


Preparar-se per una conversa difícil

Figura 46

Ítem 9 – Preparar-se per una conversa difícil

4 respuestas

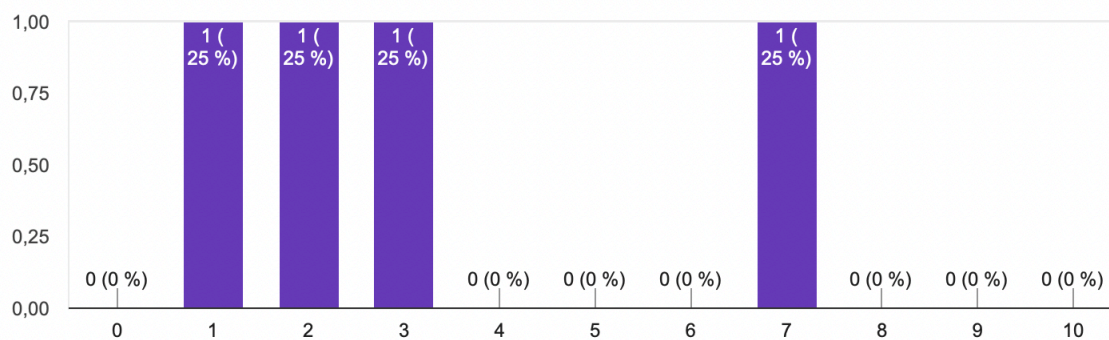


Fer front a les pressions del grup

Figura 47

Ítem 9 – Fer front a les pressions de grup

4 respuestas

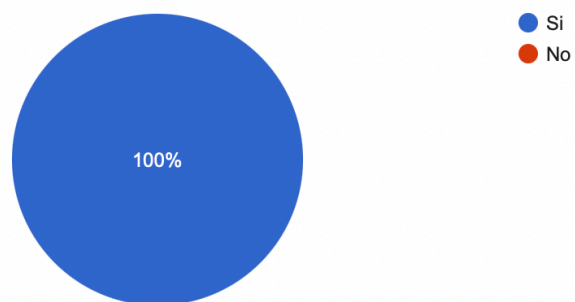


10- Creieu que una intervenció en habilitats socials pot ser beneficiosa per l'alumne?

Figura 48

Ítem 10a

4 respuestas

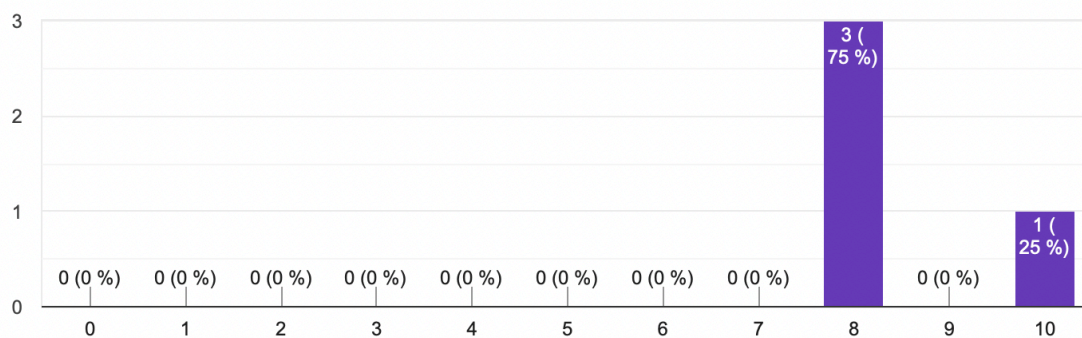


Si la resposta a la pregunta anterior ha estat afirmativa, indica en quina mesura, on l'1 és que el benefici seria mínim i el 10 que el beneficiaria molt.

Figura 49

Ítem b

4 respuestas



11- Si voleu comentar algun altre aspecte, podeu fer-ho en aquesta última pregunta.

2 respuestas

és un jove molt innocent i amb un gran cor. Mai respon amb una actitud negativa perquè no sap identificar l'atac. A millorat molt, ara és capaç de identificar quan una cosa no li agrada i ho expressa al adults. No veu el perill, és amic de tots inclús sabent que el seu company té comportaments que no son adequats.

En alguns casos, les respostes entre Si o No es fan difícils perquè tan es podria argumentar una cosa com una altra. en el cas del en molts casos, està entre mig i depèn de les circumstàncies i de les persones que hi hagi.

8.11 ANNEX 11 – RESULTATS DEL QÜESTIONARI: CONDUCTES MÉS AFECTADES

Taula 9

Puntuacions de cada conducta

Categoria	Conducta	Mitjana aritmètica (escala de 0 a 10)
I)HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES	Escoltar	9
	Iniciar una conversa	5,75
	Mantenir converses	5,25
	Formular preguntes	5,75
	Donar les gràcies	8,5
	Presentar-se	7
	Presentar a altres persones	3,75
	Fer un elogi	4
II)HABILITATS SOCIALS AVANÇADES	Demandar ajuda	6
	Participar	7
	Donar instruccions	2,5
	Seguir instruccions	8
	Disculpar-se	7
	Convèncer els altres	2,5
III)HABILITATS RELACIONADES AMB ELS SENTIMENTS	Conèixer els propis sentiments	5,25
	Expressar sentiments	4,75
	Conèixer els sentiments dels altres	4,25
	Enfrontar-se a l'enuig d'un altre	3

	Expressar afecte	8,5
	Resoldre la por	4,25
	Autorecompensar-se	4,75
V) HABILITATS PER FER FRONT A L'ESTRÈS	Formular una queixa	5,25
	Respondre a una queixa	5
	Mostrar esportivitat després d'un joc	8,5
	Resoldre la vergonya	5,25
	Gestionar quan el deixen de banda	6
	Defensar a un amic	5,25
	Respondre a la persuasió	5,25
	Respondre al fracàs	5,25
	Enfrontar-se als missatges contradictoris	3
	Respondre a una acusació	5,5
	Preparar-se per a una conversa difícil	3,5
	Fer front a les pressions del grup	3,25

8.12 ANNEX 12 – DISSENY DE L'ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG DEL CENTRE

1. PREPARACIÓ DE L'ENTREVISTA

A) Objectius

L'objectiu principal de dur a terme una entrevista amb el psicopedagog del centre és, en primer lloc, poder ampliar la meva informació sobre com es treballa la diversitat a l'escola, així com els professionals i comissions que hi estan implicats. Per altra banda, amb aquesta entrevista també busco conèixer més detalladament les característiques de l'alumne destinatari de la intervenció, especialment pel que fa a les seves habilitats socials. En concret, m'agradaria recollir la seva visió sobre els aspectes que aquest jove domina més i aquells on cal treballar, per tal de poder ajustar la meva intervenció i amb la finalitat de que l'alumne en puguin obtenir el màxim benefici.

B) Blocs de continguts:

Els continguts a tractar serien els següents:

1. Diversitat al centre
2. Història escolar
3. Habilitats socials
4. Presència de conflictes a l'aula
5. Gestió emocional
6. Autoconcepte
7. Autoestima

C) Per què vull fer l'entrevista:

M'interessa parlar amb el psicopedagog del centre perquè penso que pot aportar-me informació molt valuosa en referència a com es treballa la diversitat des de Projecte, la qual cosa podrà donar-me una idea dels aspectes en els que s'haurà incidit més i menys durant l'escolarització d'aquest alumne. Així mateix, també crec que és necessari recollir la seva visió en referència al perfil del jove per tal de dissenyar una intervenció ajustada.

D) Persones implicades i professionals que intervindran. Paper que tindrà cadascú:

Les persones implicades en la entrevista serem el psicopedagog i jo mateixa. En aquest cas, jo seré qui prepari i guiï l'entrevista, i ell qui aporti la informació que jo li estic plantejant.

E) Quina modalitat d'entrevista s'elaborarà? Per què?

En aquest cas s'ha optat per dur a terme una entrevista semiestructurada, de manera que jo disposaré d'un guió amb els blocs temàtics a tractar. Dins de cada bloc, tindrè preparades algunes preguntes, la majoria de les quals seran obertes, per assegurar el cobriment dels aspectes necessaris.

2. ESTRUCTURA DE L'ENTREVISTA

A) Continguts de l'entrevista, temes a tractar i seqüenciació dels mateixos

La seqüenciació dels blocs temàtics proposats en principi seria la següent, tot i aquest ordre podria veure's modificat si, en el transcurs de l'entrevista, el psicopedagog fes referència a un bloc concret diferent al que s'estigués tractant en aquell moment. Si això passés, m'adaptaria al nou ordre de l'entrevista, però sempre tenint cura d'obtenir tota la informació necessària i no descuidar cap aspecte.

1. Diversitat al centre
2. Història escolar de l'alumne
3. Habilitats socials
4. Presència de conflictes a l'aula
5. Gestió emocional
6. Autoconcepte
7. Autoestima

B) Amplitud o extensió de la informació de cadascun dels temes a tractar

L'entrevista estarà conformada per 7 blocs temàtics, on dins de cada bloc hi haurà diverses preguntes.

C) Generalització o concreció en la formulació de les qüestions: obertes/tancades. En principi, tal i com s'ha comentat, dins de cada bloc temàtic s'inclouran una sèrie de preguntes obertes, de manera que el professional del centre tindrà l'oportunitat d'explicar tot allò que vulgui en referència al tema que s'estigui tractant.

8.13 ANNEX 13 – ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ

Bloc 1 – Diversitat al centre

Caldria recollir com es treballa la diversitat al centre per tal de poder entendre com es gestiona la presència d'aquest alumne a l'escola, així com recollir informació sobre les qüestions que s'hagin treballat més i menys durant els anys que aquest porta al centre.

- Quins professionals intervenen en l'atenció a la diversitat?
- Com us organitzeu en el cas d'aquest alumne en concret (dins/fora de l'aula, PI, suports...)?
- Segueix bé la quantitat i el ritme de tasques que se li proposen?

Bloc 2 – Història escolar

Seria important recollir informació sobre la seva trajectòria escolar.

- A quin curs va començar a l'escola?
- Com va ser el procés d'adaptació?
- Ha repetit algun curs?
- Quines necessitats heu recollit durant aquests anys?
- En quins aspectes heu identificat una evolució més favorable? I menys?

Bloc 3 – Habilitats socials

M'interessa conèixer la realitat pel que fa a les habilitats socials del jove i com ho percep el psicopedagog.

- Com definiries el domini de les habilitats socials d'aquest alumne? Què et fa pensar això o en què et bases?
- Creus que hi ha algun aspecte que domina o on presenta menys dificultats?
- Quins són els aspectes que consideres que estan més afectats?
- Com creus que influeixen aquestes dificultats en les habilitats socials en la seva vida escolar?

Bloc 4 – Presència de conflictes dins l'aula

Esdevé interessant conèixer la tipologia i el nivell de conflictivitat a l'aula relacionada amb aquest alumne.

- Has identificat alguna situació en la qual s'hagi generat algun conflicte entre d'aquest l'alumne i altres companys?
- Creus que el dèficit en les habilitats socials pot haver incidit d'alguna manera en la presència de situacions indesitjables?
- Diries que el jove comprèn les interaccions que mantenen la resta dels seus companys?
- Consideres que hi ha alguna situació on la resta d'alumnes excloquin d'alguna manera aquest jove? O diries que està totalment inclòs en el grup?

Bloc 5 – Gestió emocional

La gestió de les emocions esdevé un tema bàsic, i per tant considero molt important saber l'història i sobretot la realitat relacionada amb aquest aspecte, des de la mirada professional del psicopedagog.

- Creus que té consciència de les seves dificultats en l'esfera social? Per què?
- Consideres que en algun moment es veu sobrepassat emocionalment com a conseqüència d'alguna situació que es doni a l'aula (baralles amb els companys, comentaris que no entenen, entre d'altres aspectes)? Per què?
- Penses que caldria fer un treball per dotar-lo d'eines que l'ajudessin a gestionar les situacions més complexes en les què es pot trobar? Per què?
- Què creus que caldria treballar més específicament? Per què?

Bloc 6 – Autoconcepte

Igualment, l'autoconcepte és un aspecte fonamental i per tant considero molt important conèixer la visió que en té el psicopedagog.

- Creus que l'alumne manté una bona imatge de si mateix/bon autoconcepte? Per què?
- Què et fa pensar això?
- Consideres que les interaccions que el jove manté amb els altres companys han afectat la imatge que l'alumne té de si mateix? Per què?

Bloc 7 – Autoestima

L'autoestima també representa un tema bàsic a tenir en compte i, per tant, considero molt important saber en quin estat es troba en el moment actual, així com l'evolució que l'alumne hagi pogut tenir en aquest aspecte durant els últims anys.

- Diries que el jove té una bona autoestima? Per què?
- Què et fa pensar això o en què et bases?
- Creus que les seves dificultats poden haver incidit sobre la seva autoestima? Per què?
- Creus que seria necessari fer un treball en aquest aspecte? Per què?

8.14 ANNEX 14 – ENTREVISTA AL PSICOPEDAGOG: RESPOSTES

Tenint en compte que l'entrevista no va poder ser enregistrada, a continuació es presenta la informació extreta de la mateixa.

El psicopedagog de l'escola comenta que els professionals que intervenen en **l'atenció a la diversitat del centre** i que, per tant, formen també part de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) són bàsicament 4 professionals, on tres són psicopedagogs i un és mestre. Per tal d'organitzar-se el millor possible, el que fan es repartir-se per etapes, de manera que un dels professionals s'encarrega més d'infantil i primer cicle de primària, un altre de segon cicle de primària, el tercer professional pren més cura de l'últim cicle, i, finalment, un dels docents s'encarrega de tota l'ESO. Quan se li pregunta, el psicopedagog comenta que al tractar-se d'un centre concertat l'EAP no forma part de la CAD, sinó que únicament intervé en qüestions específiques, com ara quan s'han de demanar hores de vetllador, per exemple. Així doncs, les decisions en referència a l'atenció a la diversitat recauen sobre la CAD, i, per tant, en els propis professionals del centre.

A continuació, quan se li pregunta quines **mesures d'atenció a al diversitat** es consideren per l'alumne en el qual s'intervé, el professional explica que aquest té un Pla Individualitzat (PI) en pràcticament totes les assignatures, a excepció d'aquelles on pot participar sense problema perquè es realitzen activitats més físiques o manipulatives, que sovint es duen a terme en grup, com ara aquelles realitzades a les assignatures d'educació física, cinema o tecnologia. A nivell de suports, aquest alumne té assignades diverses hores de vetlladora, qui s'encarrega d'organitzar-li la feina i li explica la metodologia per realitzar-la, tot i que l'alumne, gràcies a l'autonomia de centre, gaudeix de més hores de suport de les que li havien estat assignades inicialment. Per altra banda, també té reconegut el CPSIR. El psicopedagog comenta que la professional de suport està fent una bona feina amb aquest alumne, i que el jove **segueix bé el ritme de treball** que aquesta li proposa i va assolint els continguts que es van treballant. També reconeix que aquest jove passa per èpoques on, pels factors que sigui, està més angoixat o neguitós, pel que quan succeeix això, cal rebaixar una mica el ritme de treball. També comenta que aquest alumne té un professor particular a casa amb el què treballa sobre tot activitats de lectoescriptura i operacions bàsiques de matemàtiques. En aquest punt, el psicopedagog comenta que l'escola va recomanar a la família que l'alumne fes altres tipus d'activitats, com ara esport, en comptes de posar-li un professor particular, ja que argumenta que l'alumne ja treballa bastant a l'escola i se sent una mica sobrecarregat. En relació amb aquest aspecte, el professional comenta que aquest jove es cansa amb molta facilitat, pel que des del centre s'han intentat buscar estratègies per pal·liar-ho. Així doncs, aquest alumne, en comptes d'entrar a les 8 del matí com la resta dels

seus companys, entra a les 9 i, a última hora del matí, és a dir, de 12:30 a 13:15, ajuda als monitors a donar el menjar als nens d'infantil, cosa que li permet fer una activitat que no sigui tan demandant cognitivament, a més de treballar, en certa mesura, les habilitats socials i l'autonomia.

A nivell **d'història escolar**, el professional explica que l'alumne va arribar al centre a 1r d'ESO i que el **procés d'adaptació**, més enllà d'algun esdeveniment aïllat, va ser bo, ja que el seu grup classe és bastant acollidor. Comenta que abans de que arribés l'alumne, es va explicar a la resta del grup que el X és un nen amb dificultats i que hi ha certes coses que li costen, però que entre tots podrien ajudar-lo. En referència a aquest aspecte, el que potser va cridar més l'atenció a la resta de companys van ser les seves deformacions facials. Així, el professional explica que aquest alumne ha estat sotmès a diverses operacions per reduir aquestes malformacions degudes a la condició de SAF i que encara li manca una, que es realitzarà quan el jove arribi al final de l'adolescència. El professional també comenta que l'alumne va ser adoptat de petit i que ja va cursar final d'infantil i primària a Barcelona, tot i que en un altre centre. El psicopedagog **desconeix si el jove va repetir algun curs** durant la primària, però sí que puntualitza que durant l'ESO no ho ha fet ja que, com té un PI en gairebé totes les àrees, s'ha prioritzat situar l'alumne en el seu grup classe.

Durant aquests 3 anys que l'alumne porta al centre, s'han detectat **moltes dificultats en les àrees d'aprenentatge**, sobre tot en aquelles més demandants cognitivament. També comenta que l'alumne presenta **dificultats en l'àrea social**, tot i que explica que aquest és un aspecte que ha millorat bastant des de 1r d'ESO, quan l'alumne va arribar al centre. Comenta que fa tres anys tenia dificultats per mantenir converses, responent sempre amb paraules i de forma molt breu. Ara, és capaç de parlar de manera fluida amb els docents i amb els seus companys, tot i que sí que presenta dèficits en alguns aspectes i necessita sentir-se còmode i en un ambient de confiança per fer-ho.

Fent referència al que es comentava anteriorment, el professional explica que tot i que el gruix de la classe comprenen les dificultats de l'alumne i l'acullen, **no tenen gaire coincidència pel que fa als seus interessos**. Els seus companys i companyes veuen les coses des d'una perspectiva adolescent i tenen interessos característics d'aquesta etapa, mentre que l'alumne manté una perspectiva molt més immadura i simple. Així doncs, el psicopedagog fa èmfasi en que **l'àrea social ha millorat bastant** des de que l'alumne va arribar. Altres aspectes que també han millorat han estat l'ordre i l'expressió oral i escrita. Comenta que l'alumne abans era molt desorganitzat i que tenia dificultats molt severes en expressar-se a través del llenguatge, ja fos de manera oral o escrita. Ara, segueix presentant aquestes dificultats, però s'ha pogut evidenciar molta millora. Quan se li pregunta pels

aspectes que no han tingut una evolució tan favorable, el professional diu que no en sabia identificar cap, ja que realment, quan l'alumne va arribar, el centre tampoc tenia unes expectatives del tot definides, sinó que es va anar treballant per tal de desenvolupar al màxim les seves capacitats, sense tenir-se una idea clara d'on s'arribaria.

Seguint amb el **perfil d'habilitats socials** de l'alumne, el professional reconeix que aquest **no té un bon domini** en aquesta àrea, però explica que el jove, en situacions de confiança i de proximitat es desenvolupa bastant bé. Així doncs, és capaç de relacionar-se amb els seus companys i amb els docents. Tot i que **no s'identifica cap aspecte específic referent a les habilitats socials en el què l'alumne presenti menys dificultats**, si que es poden identificar aquells que estan més afectats. Tal i com explica el professional, l'alumne mostra **moltes dificultats per identificar i comprendre el punt de vista dels altres** i els raonaments que fan. També comenta que al jove li costa molt **identificar i expressar les seves pròpies emocions**, així com **identificar les dels altres**. També destaca un **poc domini en la gestió de conflictes**, però en aquest sentit puntualitza que l'alumne acostuma a simplificar aquelles situacions on s'ha donat alguna baralla o petit conflicte, ja que no veu la complexitat d'aquestes situacions. El professional considera que aquestes dificultats, sobre tot en l'àmbit de les habilitats socials, **no interfereixen massa** en el dia a dia de l'alumne a l'aula, argumentant que el fet de trobar-se en una escola petita i amb un tracte molt personal facilita la comprensió per part dels diferents agents (tant dels docents com dels seus companys) en referència a les seves dificultats.

Pel que fa a la **presència de conflictes a l'aula**, el psicopedagog comenta que durant aquests tres anys si que s'ha anat donant alguna petita situació en la què l'alumne s'ha vist d'alguna manera perjudicat pels seus companys, però fa molt èmfasi en que el centre actua ràpidament i talla qualsevol d'aquestes situacions. En referència a aquest aspecte, el professional explica que de vegades els companys fan alguna broma o comentari amb doble sentit que l'alumne no comprèn. Tot i això, ell creu que aquestes situacions **no produeixen malestar** en l'alumne, sinó que simplement, quan aquest detecta que hi ha coses que no està comprenent, "desconnecta" i marxa de la situació. Així doncs, l'alumne **no sempre entén** per què els seus companys fan certs comentaris o gestos o per què prenen certes actituds, pel que hi ha algunes interaccions que no acaba de comprendre. Malgrat això, el professional considera que, en general, l'alumne està **inclòs** dins el grup.

A nivell de **gestió emocional**, el psicopedagog comenta que l'alumne si que és **conscient** de que hi ha algunes coses que li costen, però que no té autoconsciència de la magnitud de les seves dificultats, la qual cosa, en certa manera, és positiva en el sentit de que no genera malestar en l'alumne. No obstant, si que es donen certes situacions on, fruit de les

dificultats de gestió emocional, l'alumne es veu una mica **sobrepasat**, es satura i, llavors, es retira de la situació ja que no mostra interès en ella. El psicopedagog deixa molt clar que si que veu la necessitat de treballar per **dotar-lo d'eines** que l'ajudin a gestionar les situacions complexes en les què es troba en el seu dia a dia, ja que en algunes ocasions i com a conseqüència de la seva baixa capacitat cognitiva i les seves dificultats de gestió emocional, no sap com reaccionar. Quan se li pregunta, el professional proposa que allò que creuria més adequat treballar de forma específica seria **com reaccionar** en les situacions en les què l'alumne pugui sentir-se més **indefens**, com ara algunes situacions conflictives, per exemple, així com entrenar la **gestió de situacions imprevistes**.

Pel que fa a l'**autoconcepte**, el professional creu que l'alumne si que manté una imatge **positiva** de si mateix, tot i que reconeix que de vegades el jove intenta projectar una imatge de **desinterès**, igual que fan alguns dels seus companys. També comenta que el fet de que el jove mantingui **interaccions positives** amb la resta dels alumnes ha contribuït significativament a que pugui tenir un bon autoconcepte.

Per últim, el professional mostra dubtes en determinar si l'alumne mostra o no una bona **autoestima**. Explica que, com el jove té moltes dificultats per identificar i expressar les seves pròpies emocions, hi ha una part de la seva àrea emocional que és **desconeguda**, fet pel qual el psicopedagog considera que no estaria de més fer un treball d'autoestima, més a nivell **preventiu** que no pas per què s'hagi detectat cap problema en aquest sentit.

8.15 ANNEX 15 – DISSENY DE L'ENTREVISTA A LA PROFESSIONAL DE SUPORT

1. PREPARACIÓ DE L'ENTREVISTA

A) Objectius

L'objectiu principal de dur a terme una entrevista amb la professional de suport del centre és ampliar la informació en referència a les característiques de l'alumne, especialment pel que fa a les seves habilitats socials. Per altra banda, m'agradaria recollir com gestiona i organitza el dia a dia del jove al centre, ja que és ella qui s'encarrega d'aquesta tasca.

B) Blocs de continguts

Els continguts a tractar serien els següents:

1. Història escolar de l'alumne.
2. Coneixement sobre les seves dificultats.
3. Organització del treball.
4. Habilitats socials.
5. Presència de conflictes a l'aula.

C) Per què vull fer l'entrevista

En aquest cas, la vetlladora és la persona que s'encarrega, a l'inici de cada setmana, de programar les activitats que ha de fer el jove a cada hora. Per tant, no segueix el mateix programa que la resta dels alumnes, sinó que en segueix un d'específic que ella mateixa dissenya. Aquestes activitats, en alguns moments les realitza dins l'aula, mentre la resta de companys fan altres activitats, i en altres ocasions, surt de la classe amb la vetlladora, qui l'ajuda i guia en aquest procés. Així doncs, m'interessa saber quin criteri segueix la professional per organitzar el dia a dia del jove al centre, així com conèixer la seva visió respecte el perfil d'habilitats socials de l'alumne.

D) Persones implicades i professionals que intervindran. Paper que tindrà cadascú

Les persones implicades a l'entrevista serem la vetlladora i jo mateixa. En aquest cas, jo seré qui prepari i guïï l'entrevista, i ella qui aporti la informació que jo li estic plantejant.

E) Quan es farà l'entrevista? On?

L'entrevista es realitzarà el dia 29 de març de 10:00 a 11:30 a una aula de l'escola.

F) Quina modalitat d'entrevista s'elaborarà? Per què?

En aquest cas s'ha optat per dur a terme una entrevista semiestructurada, de manera que jo disposaré d'un guió amb els blocs temàtics a tractar. Dins de cada bloc, tindrè preparades algunes preguntes, majoritàriament obertes, per assegurar el cobriment dels aspectes necessaris.

2. ESTRUCTURA DE L'ENTREVISTA

A) Continguts de l'entrevista, temes a tractar i seqüenciació dels mateixos

La seqüenciació dels blocs temàtics proposats en principi seria la següent, tot i que aquest ordre podria veure's modificat en el transcurs de l'entrevista. Per tant, si la vetlladora fes referència a un bloc concret diferent al que s'estigués tractant en aquell moment, m'adaptaria al nou ordre de l'entrevista, però sempre tenint cura d'obtenir tota la informació necessària i no descuidar cap aspecte.

1. Història escolar de l'alumne.
2. Coneixement sobre les seves dificultats.
3. Organització del treball.
4. Habilitats socials.
5. Presència de conflictes a l'aula.

B) Amplitud o extensió de la informació de cadascun dels temes a tractar

L'entrevista estarà conformada per 5 blocs temàtics, on dins de cada bloc es plantejaran diverses preguntes.

C) Generalització o concreció en la formulació de les qüestions: obertes/tancades

En principi, tal i com s'ha comentat, cada bloc temàtic inclourà una sèrie de preguntes obertes, de manera que la vetlladora del centre tindrà l'oportunitat d'explicar tot allò que vulgui en referència al tema que s'estigui tractant.

8.16 ENTREVISTA INICIAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ

Bloc 1 – Història escolar de l'alumne

Seria important recollir informació sobre la seva trajectòria escolar.

- A quin curs va començar a Projecte?
- Com va ser el procés d'adaptació?
- Ha repetit algun curs?
- Quines necessitats has pogut detectar durant aquests anys?

Bloc 2 – Coneixement sobre les seves dificultats

En aquest bloc es pretén obtenir informació sobre el coneixement que té la vetlladora pel que fa a les dificultats del jove.

- Què saps sobre les dificultats que presenta aquest alumne?
- Has rebut informació o bé alguna formació pel que fa a les característiques personals que afecten el comportament i l'aprenentatge d'aquest jove?
- Quins aspectes o dificultats has pogut detectar a través del treball que has fet amb ell durant aquests anys?

Bloc 3 – Organització del treball

Tal i com s'ha comentat anteriorment, és la vetlladora qui s'encarrega, a l'inici de cada setmana, d'organitzar quines tasques farà l'alumne, en quin moment i on.

- Com organitzes el seu treball?
- En quins moments fa les activitats dins de l'aula? I en quins moments surt fora?
- Quin criteri fas servir per decidir si es queda dins l'aula o si fa l'activitat en un altre lloc?
- Creus que segueix bé el ritme de treball i les tasques que li proposes?

Bloc 4 – Habilitats socials

M'interessa conèixer la percepció que manté la professional de suport sobre les habilitats socials del jove amb qui s'intervindrà.

- Com definiries el domini de les habilitats socials d'aquest alumne? Què et fa pensar això o en què et bases?

- Creus que hi ha algun aspecte que domini especialment o bé algun on presenti menys dificultats?
- Quins són els aspectes que creus que estan més afectats?
- Com creus que influeixen les dificultats en l'àrea social en la vida escolar de l'alumne?

Bloc 5 – Presència de conflictes dins l'aula

Esdevé interessant conèixer la tipologia i el nivell de conflictivitat a l'aula relacionada amb aquest jove.

- Has identificat alguna situació en la qual s'hagi generat algun conflicte entre aquest alumne i altres companys?
- Creus que el dèficit en les habilitats socials pot haver incidit d'alguna manera en la presència de situacions indesitjables?
- Diries que el jove comprèn les interaccions que mantenen la resta dels seus companys?
- Consideres que hi ha alguna situació on la resta d'alumnes excloquin d'alguna manera l'alumne? O està totalment inclòs en el grup?

8.17 ANNEX 17 – ENTREVISTA INICIAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: RESPOSTES

Donat que l'entrevista no va poder ser enregistrada, a continuació es presenta el recull de la informació extreta de la mateixa.

Segons explica la professional, l'alumne va començar al centre a **1r d'ESO**, tot i que no va ser fins al curs següent, és a dir, a 2n d'ESO, quan ella va començar a fer-li suport durant 1 hora a la setmana. La professional comenta que treballaven algunes assignatures de manera conjunta, específicament, català, naturals i socials. El que feien era escollir algunes notícies d'actualitat i treballar-les, incidint per tant en continguts referents a les tres àrees esmentades anteriorment. A més, la professional comenta que també s'encarregava de preparar-li algunes activitats que ell havia de realitzar durant les hores de **treball autònom**, unes hores on l'alumne realitzava, de manera autònoma, les activitats que ella mateixa li havia preparat, sempre dins l'aula.

La professional també comenta que a l'alumne **li va costar una mica adaptar-se a l'escola**, sobretot pel fet que el jove presenta unes evidents malformacions facials, cosa que el diferenciava i, de fet, el segueix diferenciant de la resta dels alumnes, els quals també se n'adonaven d'aquest fet. A més, comenta que durant el curs de 1r les seves companyes de classe es queixaven d'algunes **conductes inapropiades** (mirades, gestos, entre d'altres). No obstant, la vetlladora considera que l'alumne, tot i que té tres anys més que la resta dels seus companys, en aquell moment no presentava una sexualitat activa ni desenvolupada. Explica que li deien a l'alumne que això no ho havia de fer, però considera que les companyes treien una mica de context aquesta situació. Actualment, l'alumne ja no presenta aquestes conductes, però si que, en ocasions, té alguns comportaments o fa alguns comentaris poc adequats. Comenta també que, al menys a l'ESO, l'alumne no ha repetit cap curs, ja que té adaptacions en gairebé totes les assignatures.

Pel que fa al **futur de l'alumne** i tenint en compte que l'any vinent complirà els 18 anys, no se sap si el curs que ve podrà seguir al centre o si hauran de derivar-lo a un altre lloc. Comenta que hi ha un Programa de Formació i Inserció (PFI) d'educació especial, de 3 anys de durada, però que per poder realitzar-lo hauria de marxar l'any que ve. Per tant, o no acaba l'ESO o no pot entrar a aquest programa que, tal i com comenta la professional, seria molt adequat tenint en compte les seves característiques i necessitats. Així doncs, si l'alumne cursa 4t, obtindrà el graduat escolar, però en aquest cas se li estaria traient la possibilitat de realitzar aquest PFI d'educació especial. Quan se li pregunta, la professional diu que l'alumne el que vol es quedar-se a l'escola i acabar l'ESO ja que, en general, s'hi troba bé en el seu

grup classe. No obstant, ella considera que més enllà d'això, també cal pensar en el seu futur i donar-li l'oportunitat de que pugui fer alguna cosa que després pugui servir-li per treballar. Explica que aquest **PFI d'educació especial** està molt orientat al treball, pel que si el cursés, després se li podria buscar alguna feina que pogués desenvolupar i que li agradés, com ara la jardineria, àmbit en el qual ja ara mostra interès. Ella opina que el més adequat per l'alumne seria que, quan tingués l'edat, passés a un **centre ocupacional**, on podria desenvolupar activitats mecàniques, ja que té la capacitat i les ganes necessàries.

Al preguntar-li si ha rebut formació sobre les dificultats de l'alumne (SAF) diu que no, tot i que si que és conscient del diagnòstic. En el que fa molt èmfasi és en que, generalment, realitza una **reunió a la setmana amb el psicopedagog** de l'escola per explicar-li com estan anant les coses amb aquest alumne, si segueix bé la metodologia de treball i les activitats que se li proposen, si s'ha donat algun conflicte en el què estigui implicat el jove, entre d'altres aspectes importants. Per tant, els coneixements que té sobre les dificultats que implica la condició de SAF els ha anat adquirint ella mateixa a mesura que ha anat treballant i interactuant amb l'alumne.

Pel que fa a les dificultats que presenta, la professional explica que l'alumne no és capaç de **dir el que sent** ni de **percebre el que senten els altres**. Així mateix, té dificultats per gestionar certes emocions, sobretot quan està enfadat o angoixat per alguna cosa. Diu que **no identifica si ha fet alguna cosa malament ni tampoc la repercussió emocional que això pot tenir en altres persones**. Així mateix, també explica que ara que ja el coneix més pot detectar quan li passa alguna cosa. Quan és així, ella li pregunta si li ha succeït quelcom i l'alumne al principi ho nega, pel que cal insistir-li molt perquè expliqui el que realment li està succeint. La vetlladora fa molt èmfasi en que quan l'alumne presenta algun problema amb els companys del tipus **burla**, ella li explica que això ho han fet per riure-se'n, ja que tal i com ella diu, *"és un adolescent, no un nen, i per tant hi ha coses que les ha de saber"*. Li explica que ell és una persona com qualsevol altra i que, per tant, no ha de permetre que se'n riguin d'ell, ja que això no està bé. Així mateix, la professional de suport comenta que el jove **no sap reconèixer quan se n'estan rient d'ell**, sinó que ha de ser ella qui li ha d'explicar que una actitud o un comportament que ha tingut un company ha estat perquè se n'estava burlant d'ell.

En referència a aquest aspecte, comenta que l'alumne és conscient de que hi ha quatre companys que són **"mala influència"**, ja que són els que de vegades el poden atacar o se'n poden riure d'ell. No obstant, l'alumne **els busca i intenta relacionar-se amb ells**. La vetlladora pensa que això és perquè la resta dels seus companys no l'acullen gaire i llavors l'alumne opta per relacionar-se amb aquests quatre companys, ja que com a mínim, tot i que

de vegades se'n riuen d'ell, li fan cas. Així, aquests joves acostumen a tenir actituds problemàtiques i fan coses que saben que no poden fer (per exemple, escapar-se del pati, entrar a l'escola i córrer per dins de les classes) i el X fa el mateix, ja que percep que com els altres ho fan i se'n riuen, és divertit.

Així mateix, la professional també comenta que l'alumne té evidents **dificultats de relació i d'aprenentatge**, fet pel qual ha estat necessari realitzar-li un PI en totes les assignatures. Comenta que l'alumne **barreja molt el català i el castellà**, tan de manera oral com escrita, cosa que treballa molt amb ella, així com l'elaboració de frases i de petits textos. Diu que li costa molt la **concordança de gènere i nombre**, també a nivell escrit i oral. Així mateix, comenta que té moltes dificultats a nivell **d'escriptura** i reconeix que la seva lletra sovint resulta difícil de comprendre.

La **metodologia de treball** que segueix aquest any està basada en un dossier que ella mateixa li ha anat configurant. Comenta que l'any passat se li adaptaven totes les assignatures, però que tot i així, les mesures preses resultaven insuficients, ja que el nivell seguia sent massa elevat tenint en compte la capacitat de l'alumne. Així doncs, aquest any la vetlladora va proposar un **programa de transició a la vida adulta**. En les hores que està amb ella treballen aspectes que a l'alumne li resultaran funcionals (grups d'aliments en català i anglès, alimentació saludable, com entendre un tiquet de compra), tasques corresponents a un nivell de 2n-3r de primària. Durant les hores que està amb la professional, ella li prepara el material que necessitarà, que sol estar constituït per unes fitxes molt pautades i que l'alumne pot entendre bé, amb les quals treballa continguts de totes les assignatures. La primera hora de cada dia, la vetlladora li fa un horari del que ha de fer a cada hora, i quan acaba l'activitat, ell mateix es posa un tic. Així doncs, té una funda de "deures del dia" on es posen les fitxes que encara estan per fer, una altra funda amb "deures acabats", que és on ha de posar les fitxes un cop estan fetes, i després té diverses fundes on es classifiquen els deures acabats, de manera que així té organitzada tota la feina que va fent.

La professional explica que el funcionament comentat anteriorment li va molt bé i que gràcies a aquest sistema, basat en unes instruccions molt clares i pautades, han aconseguit que l'alumne sigui bastant **autònom**, de manera que quan arriba a classe ell mateix obre la carpeta i mira el què ha de fer, i un cop acaba, ho posa dins la funda que toca, marca el tic a l'activitat i segueix amb la següent. La professional, quan se li pregunta, comenta que el jove és capaç de seguir aquestes senzilles instruccions que ella li prepara en el dossier, però que quan es tracta d'instruccions més complexes o no tant concretes, mostra moltes dificultats de comprensió. En ocasions anteriors, quan encara no s'havia adoptat aquest sistema, si es donava el cas que l'alumne no entenia alguna cosa, es quedava a classe sense treballar si el

docent no se n'adonava. Comenta que també té un Sides amb un Simbaloo i allà li va posant vídeos d'explicacions de la temàtica que s'estigui treballant. Així per exemple, en el dossier li posa una fitxa on li indica que ha d'anar a la fitxa X del seu Sides i veure un vídeo, llavors l'alumne el veu i, quan acaba, respon les preguntes de les fitxes i les classifica en la funda corresponent. Comenta que va intentar seguir aquesta mateixa metodologia amb l'ordinador, ja que és com treballen la resta dels seus companys, però va veure que no funcionava bé. A més, comenta que així aprofita per practicar **cal·ligrafia**, aspecte on presenta moltes dificultats. Explica que també fan diverses hores de **lectura**, on també té moltes dificultats, aspecte pel qual el centre s'està plantejant adquirir llibres de lectura fàcil. A part de treballar aquest dossier, l'alumne fa cinema, plàstica i emprenedoria amb la resta de companys i treballa les matemàtiques amb el programa d'Innovamat, on fa activitats corresponents a un nivell de 2n de primària.

Així mateix, la professional explica que durant les dues primeres hores de cada dia l'alumne surt de la classe i treballa amb ella el dossier que s'ha comentat anteriorment. No obstant, les altres hores, tot i que segueix treballant el mateix dossier (a excepció de les hores en què fa cinema, plàstica o emprenedoria), ho fa dins l'aula. De 12:30 a 13:15 fa menjador, és a dir, ajuda a posar el menjar als nens petits, com si fos un monitor. Comenta que només està tres quarts d'hora per evitar que el vegin els nens de l'ESO, és a dir, per evitar burles o comentaris despectius.

A nivell de dificultats en habilitats socials comenta que li **costa expressar i identificar emocions**. Comenta que no domina coses tan simples com demanar un bolígraf a un company, sinó que l'agafa directament i no diu ni si us plau ni gràcies. Quan se li pregunta si hi ha algun aspecte de les habilitats socials on no tingui tantes dificultats, comenta que no, que potser el tema de l'autoestima està més preservat ja que l'alumne **no acaba de ser conscient de les seves dificultats**. En referència a aquest aspecte, la professional comenta que ha estat aquest curs quan ha començat a tractar aquest tema, és a dir, a explicar-li a l'alumne que, per exemple, treballa un dossier amb unes activitats diferents a les dels seus companys perquè les que fan la resta de joves són massa difícils, intentant fomentar així aquesta consciència de les pròpies dificultats.

També fa èmfasi en que els **pares** de l'alumne **sobreestimen la capacitat** del seu fill, pensen que pot arribar a un nivell molt més alt del que realment pot. Així doncs, va costar una mica que acceptessin, per exemple, que l'alumne fes l'activitat de menjador, on per tal d'aconseguir-ho es va haver de realitzar una reunió conjunta amb l'EAP i l'ASPASIM. Entre tots, van aconseguir explicar-los que aquesta era una bona manera de treballar les habilitats

socials, aprofitant la interacció amb nens més petits, que no tenen cap tipus de prejudici i el tracten com a un monitor més.

A nivell **d'autonomia**, comenta que la dinàmica familiar no ajuda gaire a desenvolupar aquest aspecte, ja que el desperta la dona que treballa a casa seva, qui també li prepara l'esmorzar, entre d'altres coses. La professional del centre ha treballat bastant per tal que sigui el propi alumne qui pugui llevar-se amb el despertador i que un dia a la setmana i els caps de setmana es prepari el seu propi esmorzar. En aquest punt, torna a fer èmfasi en que a l'hora de dur a terme algunes activitats quotidianes, la dificultat més persistent és la comprensió de la seqüència d'accions adequada per dur a terme certes tasques.

També reconeix que les dificultats de l'alumne li **repercuteixen en el seu dia a dia a l'escola**. Comenta que abans els companys feien comentaris del tipus "*i per què jo he de fer això i el X no?*" però que, a poc a poc, han anat veient que aquest alumne té unes dificultats que ells no tenen i han deixat d'aparèixer comentaris d'aquest tipus en el dia a dia a l'aula.

La professional també fa èmfasi en la presència de diverses **situacions conflictives**, les quals sovint es donen com a conseqüència de que l'alumne **no ha entès algun comportament o actitud d'un altre company**. No obstant, també és cert que d'altres vegades els conflictes es donen perquè alguns companys li fan algun comentari inadequat. A mode d'exemple, comenta que no fa gaire li van fer una broma pel grup de WhatsApp, on li van dir que al dia següent tenien una excursió i que havia de portar dinar, quan no era veritat. Per sort, el jove no va veure el missatge, llavors la "broma" no va tenir gaire repercussió. Quan la vetlladora va parlar amb ell, l'alumne va dir-li que no passava res perquè com no havia vist el missatge, no s'ho havia cregut, no sent capaç, per tant, **d'identificar la intencionalitat** dels altres alumnes al fer aquesta "broma". Quan la professional li explica que això li han fet això per riure d'ell, es queda pensant i pregunta si hauria de comunicar-ho a algun professor si torna a passar. A mesura que va parlant amb ell quan passen aquest tipus de coses, surten d'altres situacions que també han succeït però que ell, fins aquell moment, no conceptualitzava com un problema ni com una burla per part dels seus companys.

8.18 ANNEX 18 – DISSENY DE LA INTERVENCIÓ: TAULES

Taula 10

Càpsula 1

CÀPSULA 1		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	- Potenciar les relacions interpersonals a través d'una interacció social i comunicativa. - Fomentar que l'alumne entengui la informació bàsica necessària per presentar dues persones.
	ESTRATÈGIES	- Visualització de tres vídeos on s'explica la biografia de personatges famosos per posteriorment dramatitzar les presentacions d'aquestes persones.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Vídeos i ordinador.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	25 d'abril de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	- Potenciar les relacions interpersonals a través d'una interacció social i comunicativa. - Fomentar que l'alumne entengui la informació bàsica necessària per presentar dues persones.
	ESTRATÈGIES	- Ús de fitxes on s'inclouen les preguntes clau per obtenir la informació bàsica per tal de poder realitzar una presentació, contextualitzant-la en individus coneguts per l'alumne.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Fitxes i llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	25 d'abril de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 11

Càpsula 2

CÀPSULA 2		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	-Promoure que l'alumne aprengui el que és un elogi i per a què serveix. - Fomentar que aprengui a identificar qualitats positives d'altres persones i sàpiga elogiar-les. - Treballar l'empatia, promovent que l'alumne se situï en la posició d'altres persones i sàpiga identificar com se senten.
	ESTRATÈGIES	Ús de targetes on es presenten diverses situacions. L'alumne ha d'identificar la qualitat positiva que es reflexa i explicitar com l'elogiaria.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes, retoladors, llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	26 d'abril de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	Promoure activitats on es pugui elogiar a l'alumne per tal d'estimular les conductes prosocials i fomentar una millora de la seva autoestima.
	ESTRATÈGIES	Presentació de diverses activitats d'estimulació cognitiva adequades al nivell de l'alumne per posteriorment complimentar-lo.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Fitxes amb les activitats, llapis i goma.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	26 d'abril de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 12

Càpsula 3

CÀPSULA 3		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	- Fomentar que l'alumne aprengui a reflexionar l'adequació de la seqüència d'algunes activitats del seu dia a dia. - Promoure que aprengui què significa el concepte d'instrucció i per a què serveix.
	ESTRATÈGIES	Presentació de diverses targetes, on en cada una hi ha una instrucció relativa a una activitat del seu dia a dia. L'alumne ha de llegir-les totes i indicar-ne l'ordre correcte.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes i retoladors.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	27 d'abril de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	- Fomentar la comprensió i l'ús quotidià de les instruccions. - Promoure que l'alumne generi instruccions per si mateix en referència a activitats que li resulten familiars.
	ESTRATÈGIES	Plantejament a l'alumne d'una situació quotidiana. El jove haurà de reflexionar les passes necessàries per dur a terme aquesta activitat i, posteriorment, escriure les instruccions adequades en unes targetes.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes, llapis i goma.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	27 d'abril de 11:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 13

Càpsula 4

CÀPSULA 4		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	- Treballar l'exposició d'arguments amb la finalitat d'aconseguir convèncer a altres persones de la pròpia visió, la qual cosa, en ocasions, pot ajudar a prevenir situacions conflictives. - Fomentar la cerca d'estratègies que permetin a l'alumne convèncer les altres persones d'alguna cosa.
	ESTRATÈGIES	A partir de la visualització d'un vídeo se li proporcionaran a l'alumne diverses targetes, on en cada una trobarà una estratègia o idea que pot ser utilitzada per convèncer a les altres persones, partint de la temàtica del vídeo. Així doncs, l'alumne haurà d'explicar com ho faria per convèncer els altres a partir de les idees que es proposen en les targetes.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, targetes, retoladors.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	28 d'abril de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final amb una professional del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	- Fomentar que l'alumne sàpiga identificar situacions on la seva perspectiva i la dels altres siguin discordants, així com els agents implicats en la situació, cosa que li permetrà identificar les situacions conflictives. - Fomentar una bona exposició d'arguments en el context escolar basada en el respecte.
	ESTRATÈGIES	Presentació de dues targetes on s'indiquen dues situacions escolars. En aquestes, es reflexa una situació "conflictiva" o una discordança entre la visió de l'alumne i la dels seus companys. Se li demanarà que llegeixi la situació, identifiqui la problemàtica, els agents implicats i que realitzi l'exposició d'arguments per tal de solucionar la discordança.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes i retoladors.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	28 d'abril de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 14

Càpsula 5

CÀPSULA 5		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	-Fomentar que l'alumne entengui què és l'enuig i les reaccions pròpies del mateix. -Fomentar una bona gestió de l'enuig. -Promoure una resolució de conflictes assertiva.
	ESTRATÈGIES	Visualització d'un vídeo on es presenta què és l'enuig i quines són les reaccions pròpies d'aquest estat. Un cop vist, es parlarà de diverses qüestions que es comenten (les quals es presentaran escrites en diverses targetes). Posteriorment, es passarà a tractar de manera específica com l'alumne gestiona aquest estat, cosa que es farà a través de diverses preguntes, que també es presentaran en targetes
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, vídeo, retoladors, targetes.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	29 d'abril de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	-Comprendre les reaccions que poden tenir les altres persones quan estan enutjades. -Fomentar una bona gestió de l'enuig de les altres persones i una resolució de conflictes assertiva i basada en el respecte.
	ESTRATÈGIES	Presentació d'un vídeo on es mostra una situació conflictiva entre dos companys de classe. Un cop vist, es realitzaran diverses preguntes a l'alumne i, a partir d'aquí, se li demanarà que es posicioni com un dels protagonistes del vídeo i que respongui algunes qüestions, les quals també es presentaran en targetes.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, vídeo, retoladors, targetes.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	29 d'abril de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 15

Càpsula 6

CÀPSULA 6		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	-Aprendre a identificar missatges contradictoris. -Aprendre a gestionar l'estrès i l'angoixa que generen els missatges contradictoris.
	ESTRATÈGIES	Es presentaran dues targetes on s'expliquen dues situacions on poden identificar-se missatges contradictoris. A continuació, se li presentaran a l'alumne altres targetes amb diverses qüestions que haurà de resoldre i de les quals se'n parlarà detingudament.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes, retoladors i llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	2 de maig de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	- Fomentar la identificació de situacions on es rebin comentaris contradictoris en el dia a dia de l'alumne. -Promoure una bona gestió emocional de les mateixes.
	ESTRATÈGIES	Es presentaran diverses targetes amb algunes qüestions clau en referència a la possible recepció de missatges contradictoris en el dia a dia de l'alumne. A partir d'aquestes, es mantindrà un diàleg sobre la temàtica prèviament esmentada.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes, retoladors i llapis.
	ESPAI	Una aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	2 de maig de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 16

Càpsula 7

CÀPSULA 7		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	-Treballar la comprensió d'informació complexa a nivell emocional i fomentar-ne una bona gestió. -Treballar les relacions interpersonals en el marc de situacions complexes (mort d'un animal domèstic, família, etc).
	ESTRATÈGIES	Es presentarà un vídeo de dibuixos on s'explica la història d'un nen que ha d'enfrontar-se a la mort del seu gos. A continuació, se'n promourà la reflexió a partir de diverses preguntes, les quals es presentaran en diverses targetes i l'alumne haurà de respondre-les.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, vídeo, targetes, retoladors i llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	3 de maig de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	- Treballar la identificació de les emocions en altres persones. - Treballar aspectes concrets com ara la falta d'amics, el sentiment d'angoixa, etc.
	ESTRATÈGIES	Es farà ús d'un vídeo on una noia explica com se sent. A continuació, i a partir d'unes qüestions que es presentaran en diverses targetes, es fomentarà la reflexió del que exposa la noia.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, vídeo, targetes, retoladors i llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	3 de maig de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVALUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

Taula 17

Càpsula 8

CÀPSULA 8		
ACTIVITAT 1	OBJECTIUS	-Aprendre a identificar i gestionar adequadament les situacions de pressió -Aprendre a dir que no de manera assertiva.
	ESTRATÈGIES	Presentació d'un vídeo on s'il·lustra una situació de pressió, a partir del qual es reflexionarà utilitzant unes preguntes exposades en diverses targetes.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Ordinador, vídeo, targetes, retoladors, llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORITZACIÓ	4 de maig de 11:30 a 12:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.
ACTIVITAT 2	OBJECTIUS	-Saber identificar una situació de pressió en el context escolar. -Identificar la manera adequada de procedir en aquests casos. -Promoure una correcta gestió de la situació, tant a nivell emocional com conductual.
	ESTRATÈGIES	S'exposarà una situació de pressió grupal en el context de l'aula. A continuació, se li proporcionaran a l'alumne diverses targetes, on en cada una hi haurà una possible estratègia que podria utilitzar el protagonista de la historia per fer front a la situació. D'aquesta manera, se li demanarà a l'alumne que digui si el que es proposa en les targetes seria una manera adequada de procedir, i per què.
	DURADA	1 hora.
	RECURSOS I MATERIALS	Targetes, retoladors i llapis.
	ESPAI	Aula del centre.
	TEMPORALITZACIÓ	4 de maig de 12:30 a 13:30.
	CRITERIS D'AVUACIÓ	Entrevista final a una professional de suport del centre.

8.19 ANNEX 19 – PRODUCCIONS DE L'ALUMNE

CÀPSULA 1

Figura 50

Activitat 2a

A handwritten form with a list of questions and answers. The questions are in bold, and the answers are in handwritten capital letters. The form is on a light gray background.

- Nom
- Edat 54
- On va néixer? BARCELONA
- On viu? BARCELONA
- De què el o la coneixes? ES PER LO QUE
- Quines són les seves aficions? VA EL GIM
- Què li agrada? PINTA, TALLA CABELLS
- Que no li agrada? LA CARN AMB SANG
- Quines coses fa bé? TALLA ELS CABLLS
- D'on és la seva família? EN BARCELONA
- Altres aspectes que l'alumne conegui d'aquella persona. ES ALT
ES UNA PERSONA FELÇ
TE 4 GERMANES

Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 51

Activitat 2b

- Nom
- Edat 15
- On va néixer? BARCELONA
- On viu? BARCELONA
- De què el o la coneixes? ES UN COMPANYYA DE LA CLASSE
- Quines són les seves aficions? JUDAR A BASQUET
- Què li agrada?
- Que no li agrada?
- Quines coses fa bé? SI DONA BÉ EL BASQUET
- D'on és la seva família?
- Altres aspectes que l'alumne conegui d'aquella persona. ES ALT

Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

CÀPSULA 2

Figura 52

Activitat 1

AVUI ARRIBES A CLASSE I VEUS A
UN COMPANY O COMPANYYA QUE VA MOLT
BEN VESTIT

UN COMPANY DE CLASSE AMB QUI TENS
MOLT BONA RELACIÓ TREU BONA NOTA
A UN EXAMEN

UNA COMPANYYA HA JUGAT MOLT BÉ UN
PARTIT DE BÀSQUET DURANT LA CLASSE
D'EDUCACIÓ FÍSICA

UN COMPANY HA SORTIT A LA
PISSARRA A RESOLDRE UN PROBLEMA
DE MATEMÀTIQUES I HO HA FET MOLT BÉ

Figura 53

Activitat 2a

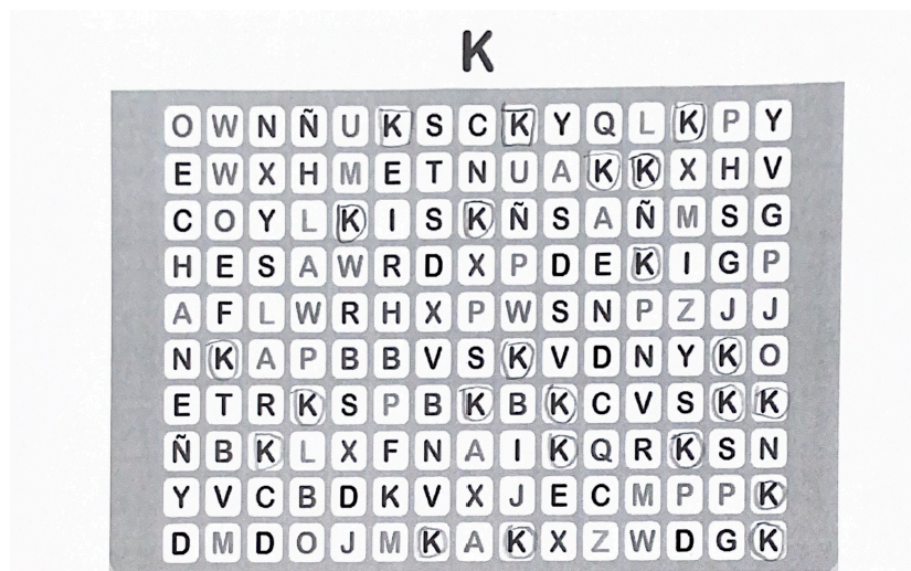


Figura 54

Activitat 2b

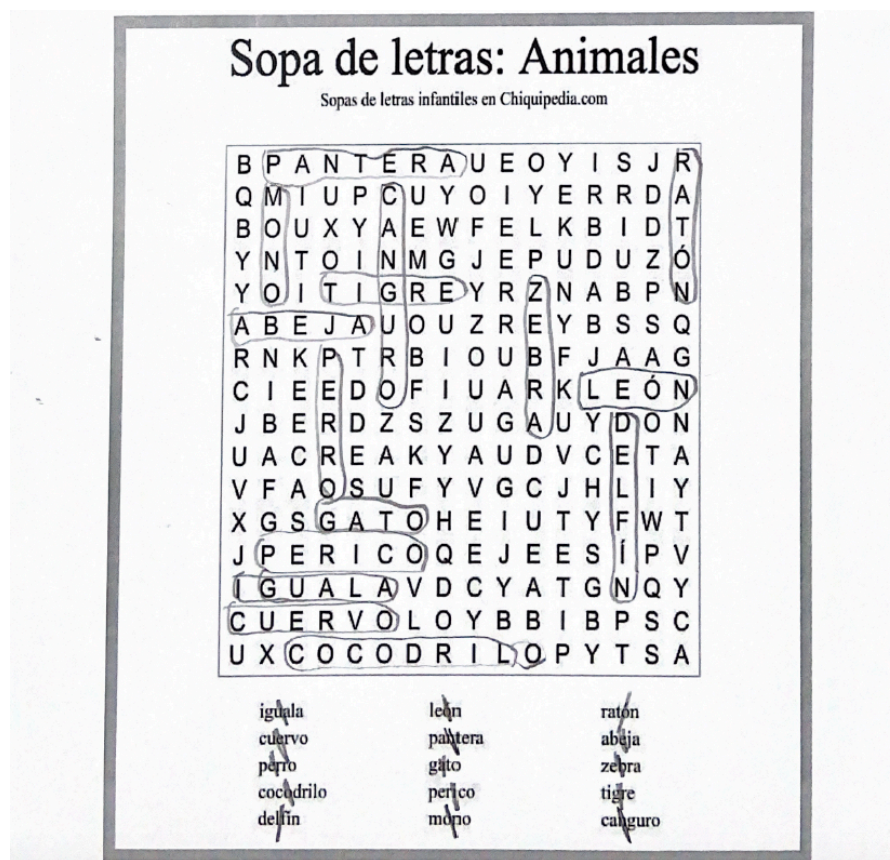


Figura 55

Activitat 2c

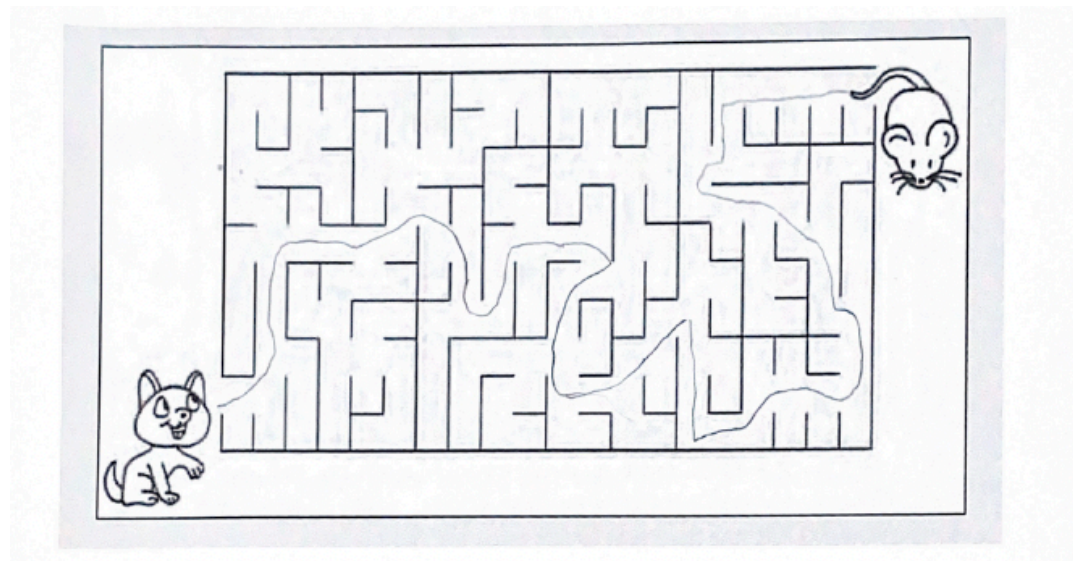


Figura 56

Activitat 2d

5. Observe las siguientes figuras y señale aquella que es del mismo tamaño al modelo de la parte izquierda de la hoja:

Figura 57

Activitat 2e

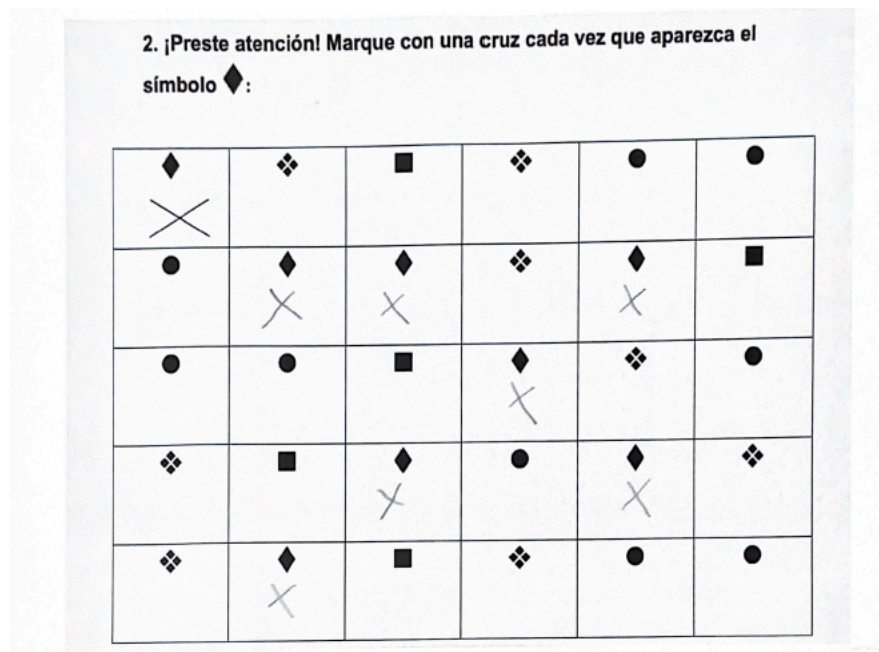
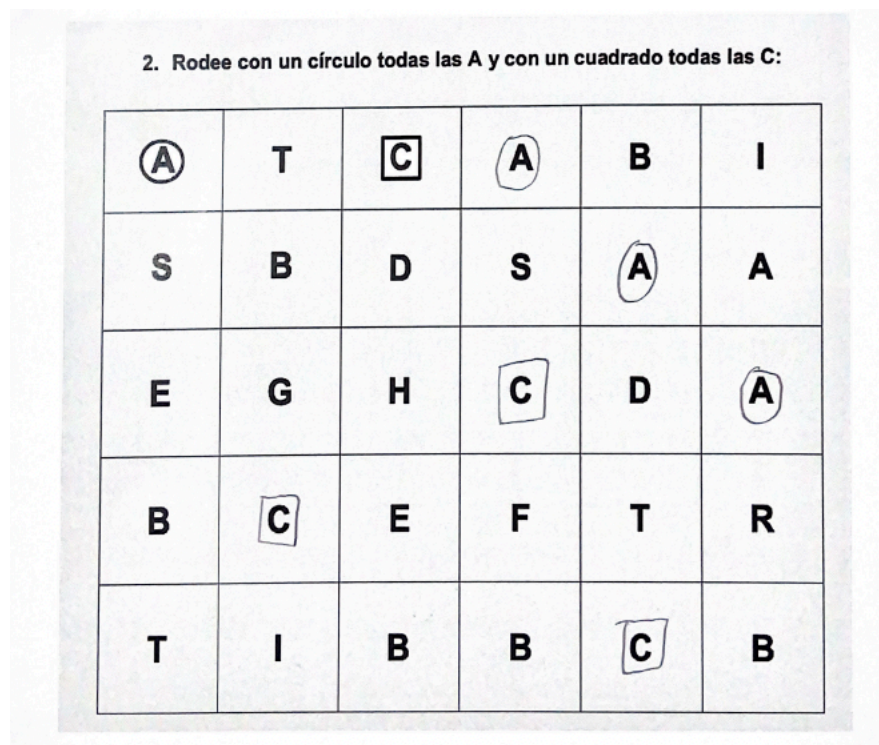


Figura 58

Activitat 2f



CÀPSULA 3

Figura 59

Activitat 1a

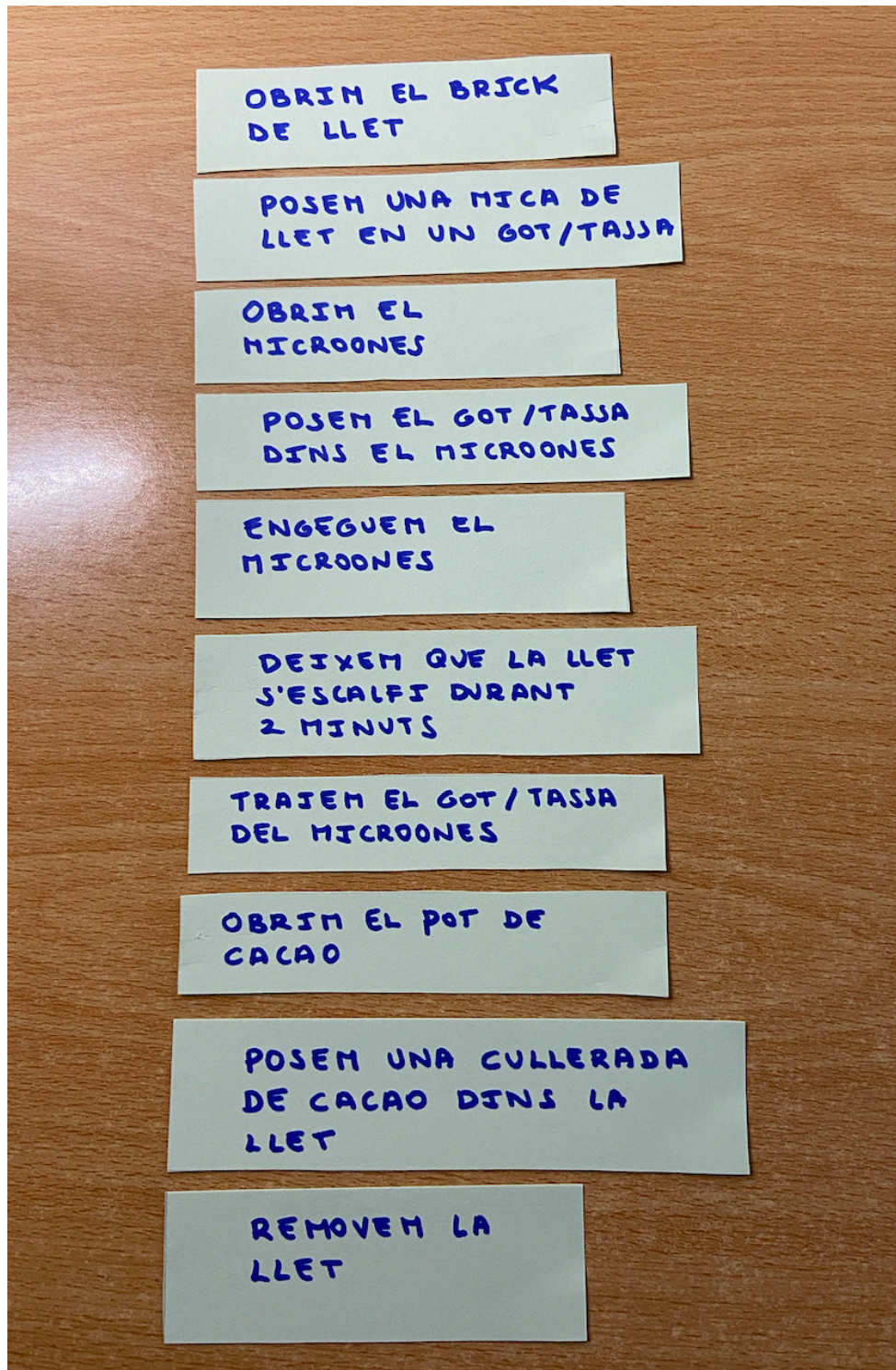


Figura 60

Activitat 1b

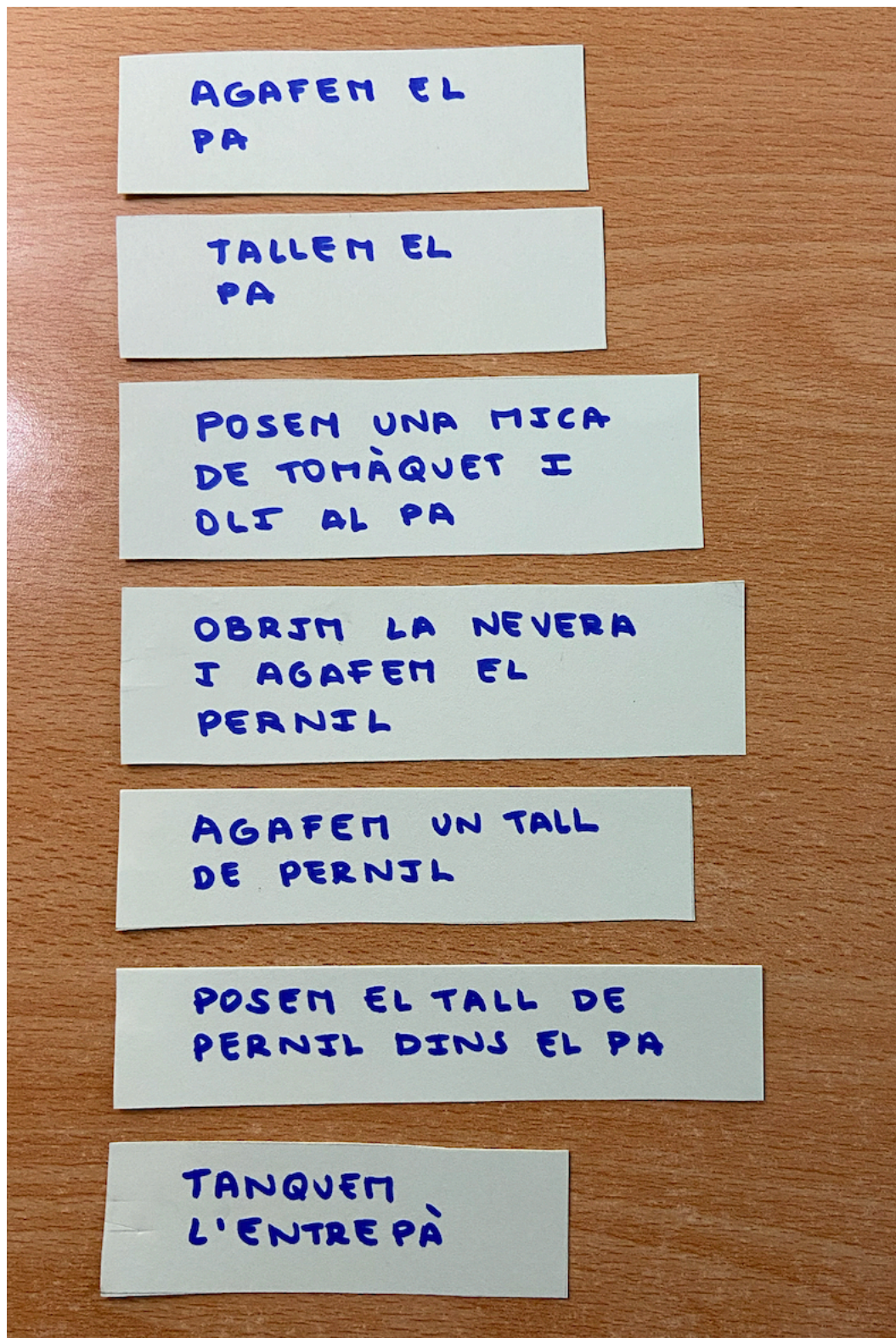


Figura 61

Activitat 1c

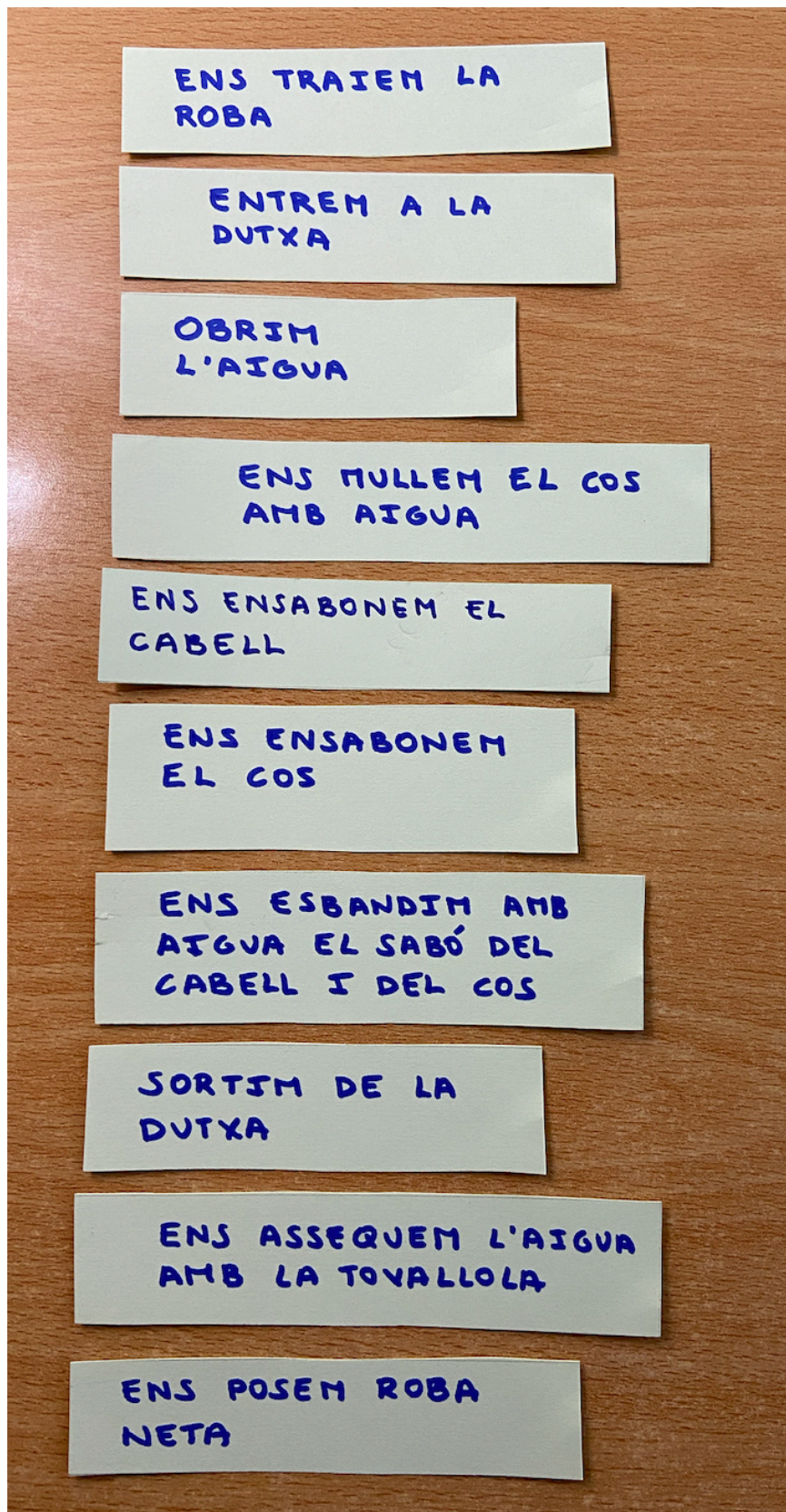


Figura 62

Activitat 1d

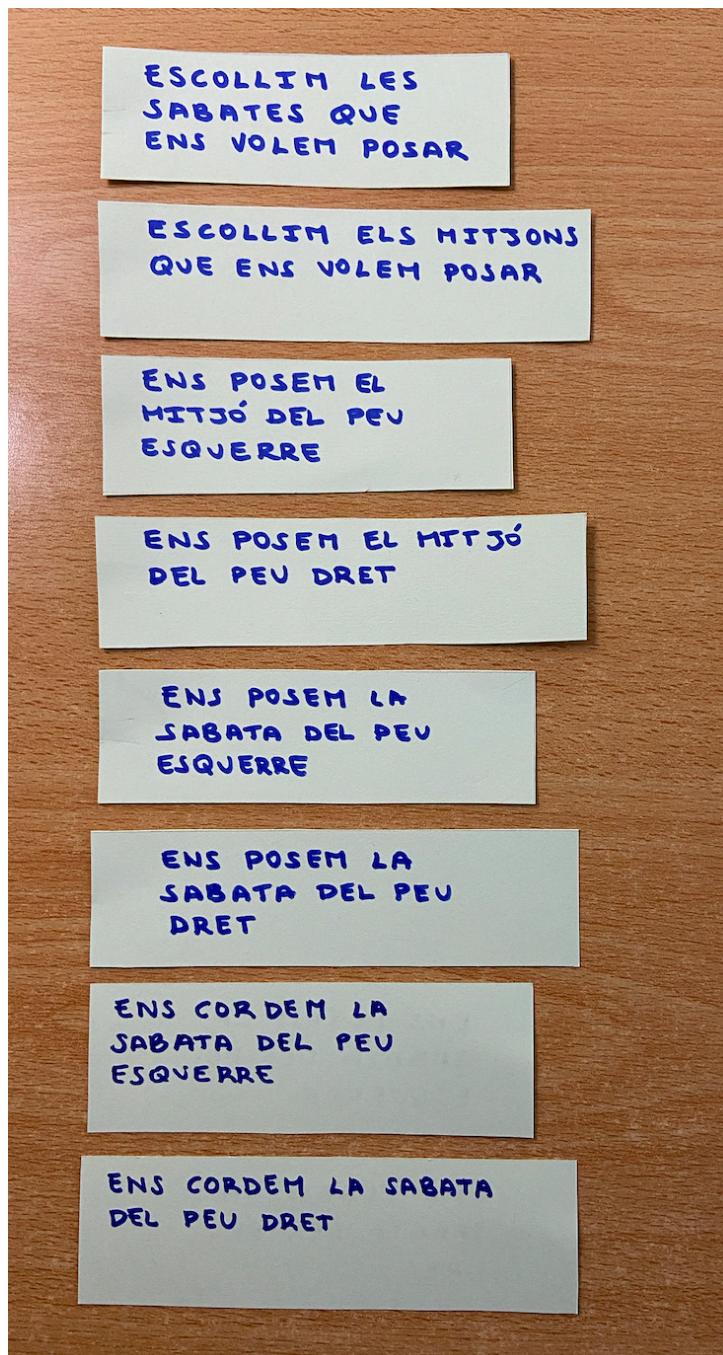


Figura 63

Activitat 2a

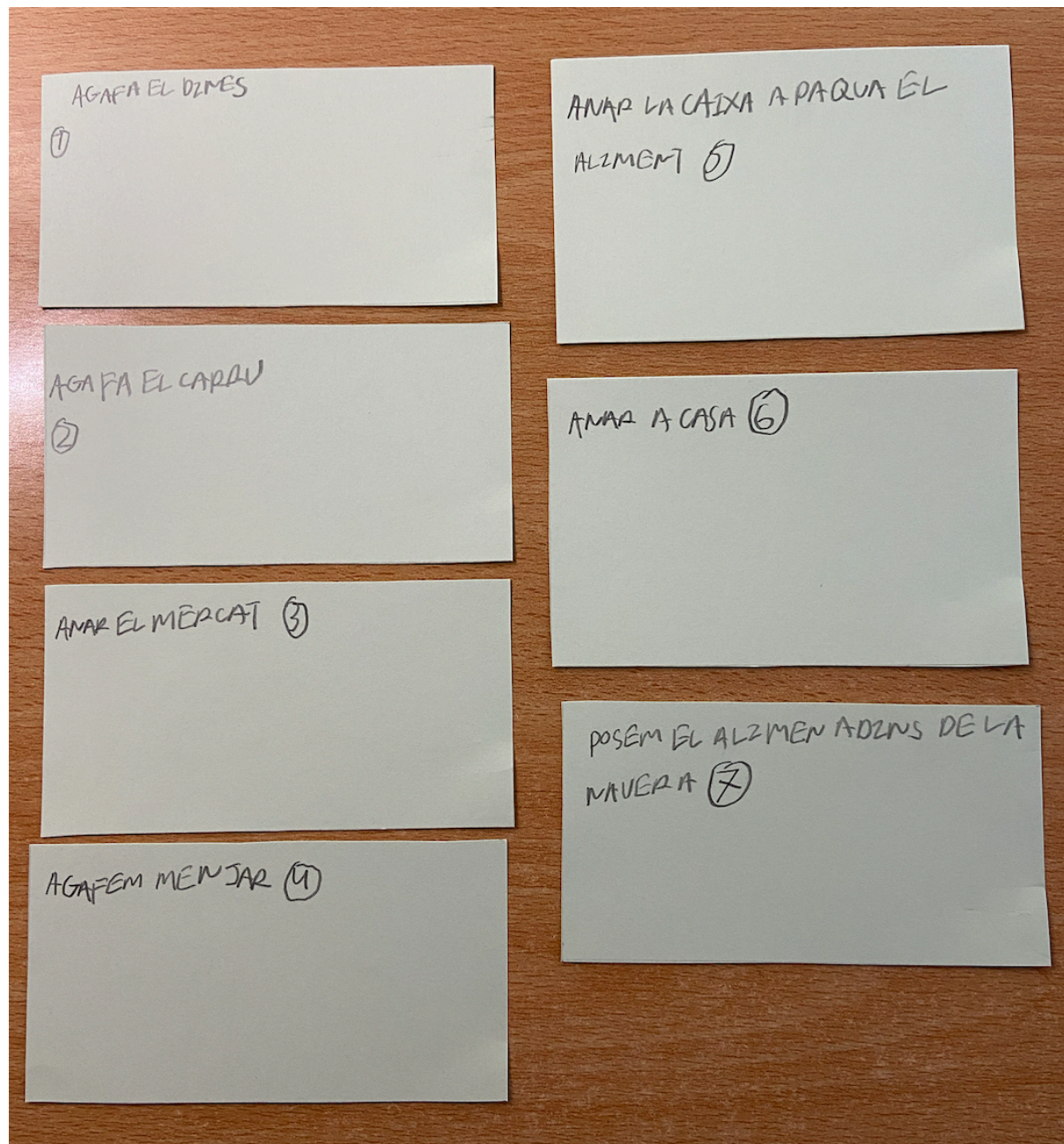
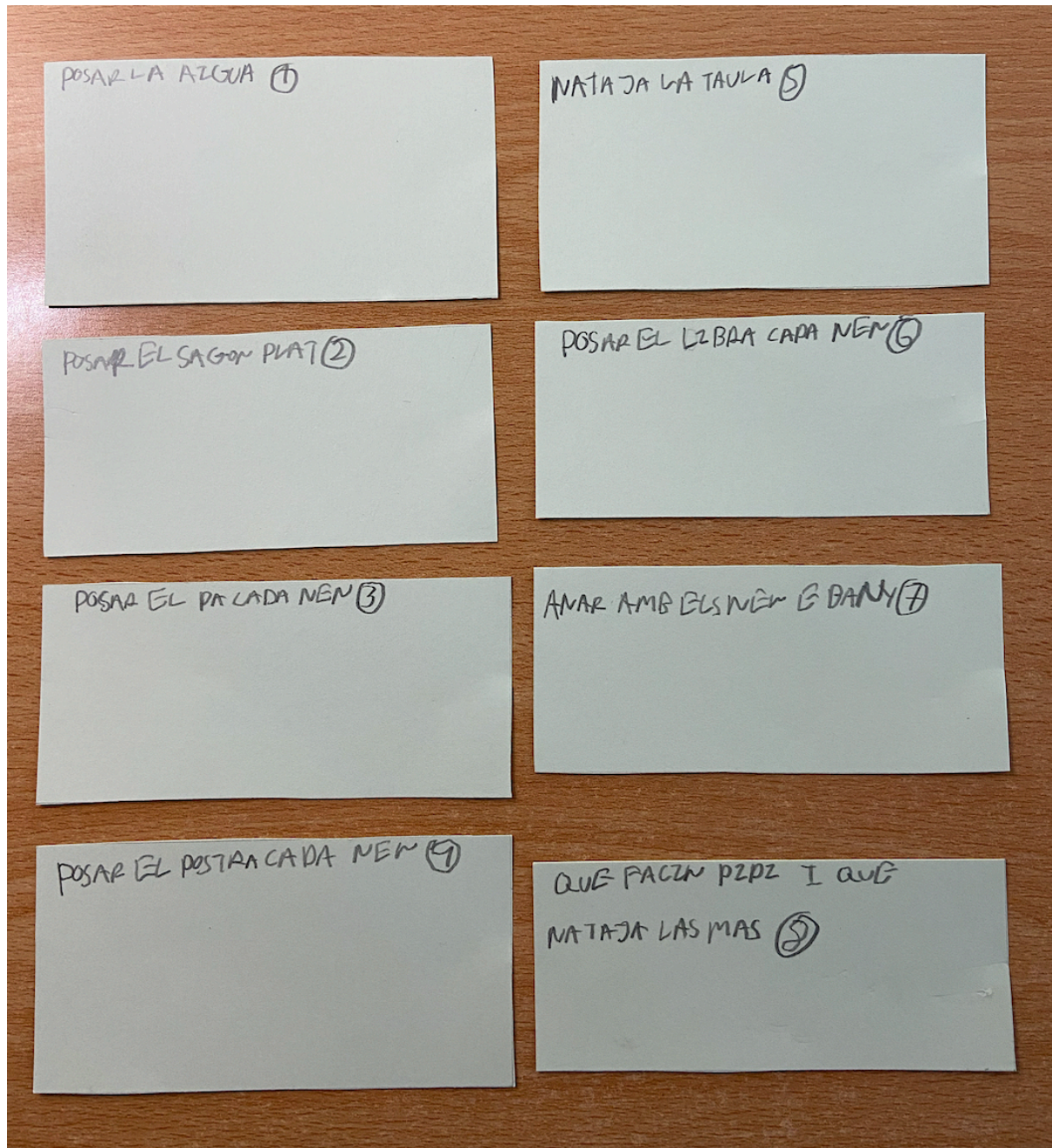


Figura 64

Activitat 2b



CÀPSULA 4

Figura 65

Activitat 1

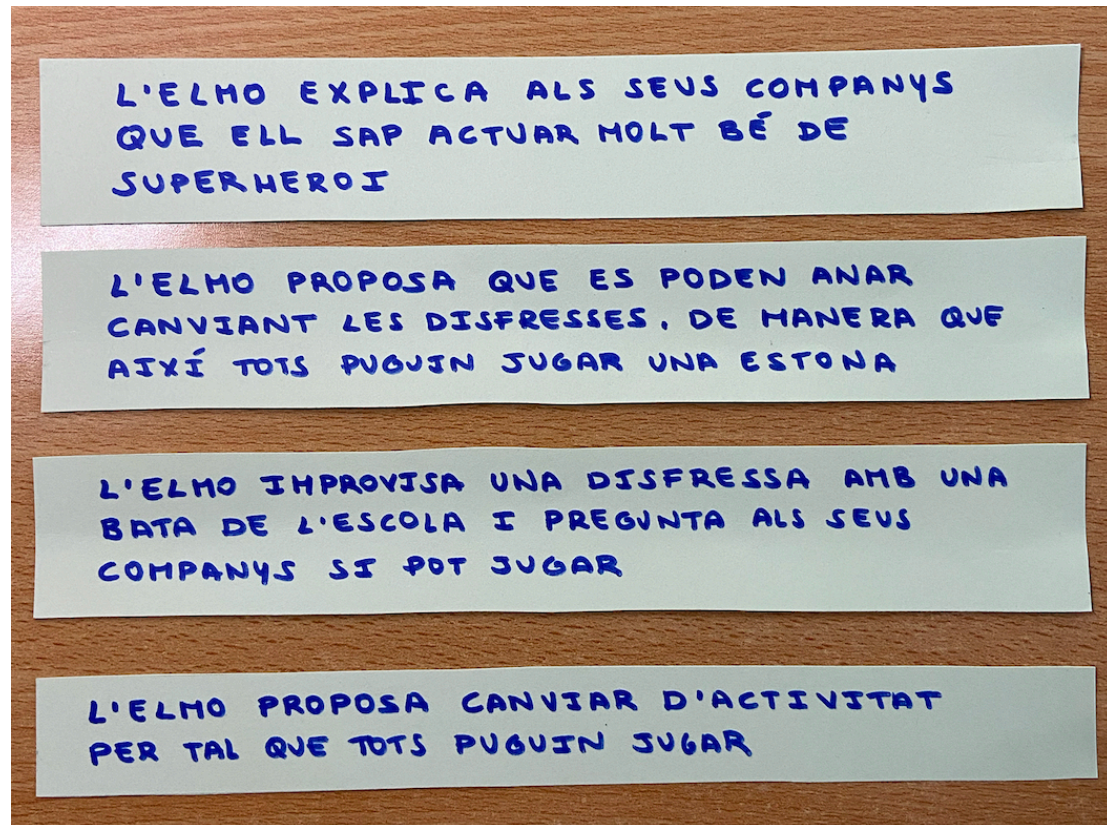


Figura 66

Activitat 2a

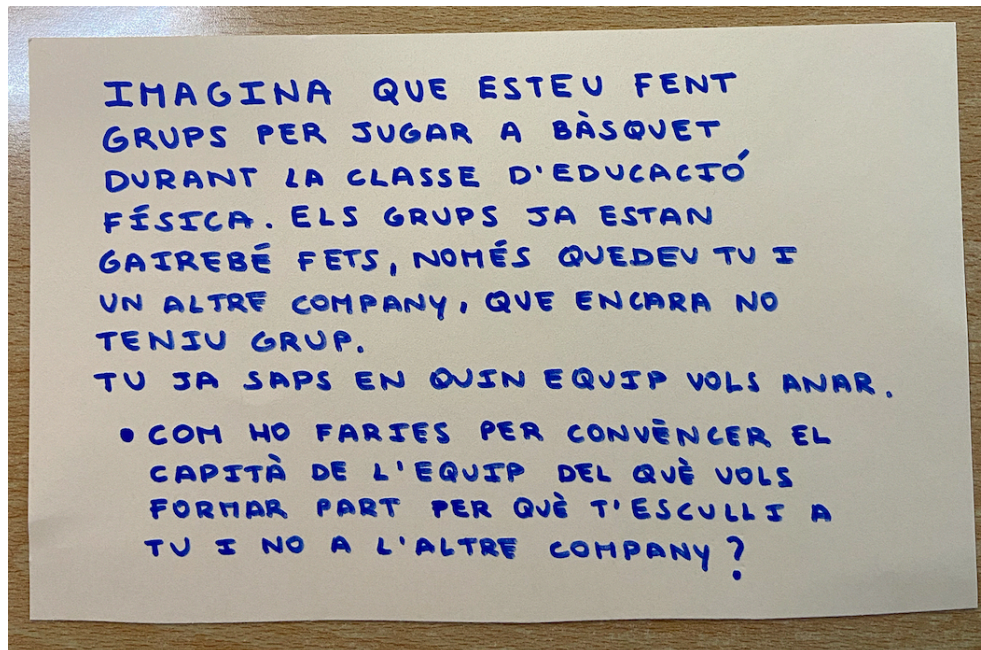


Figura 67

Activitat 2b

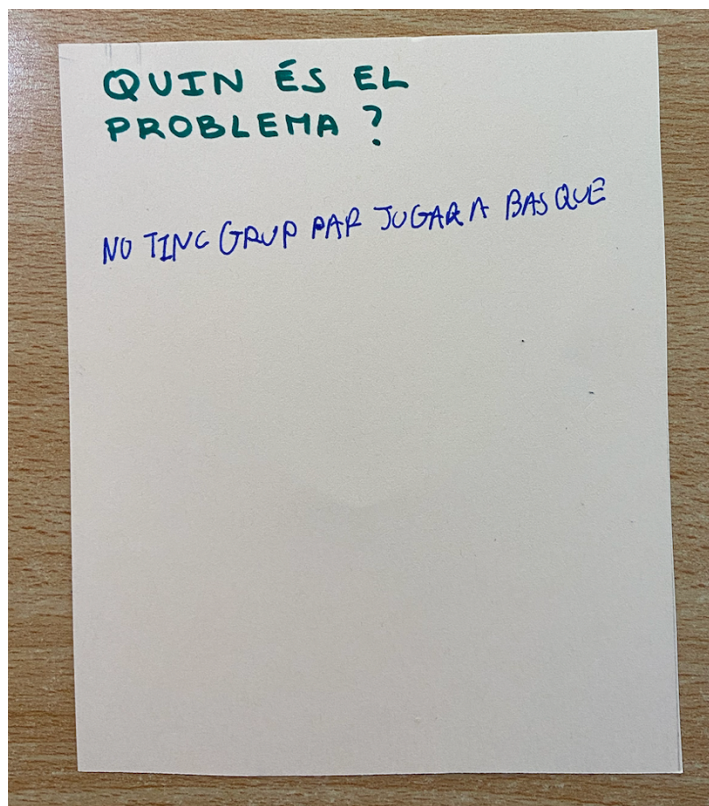
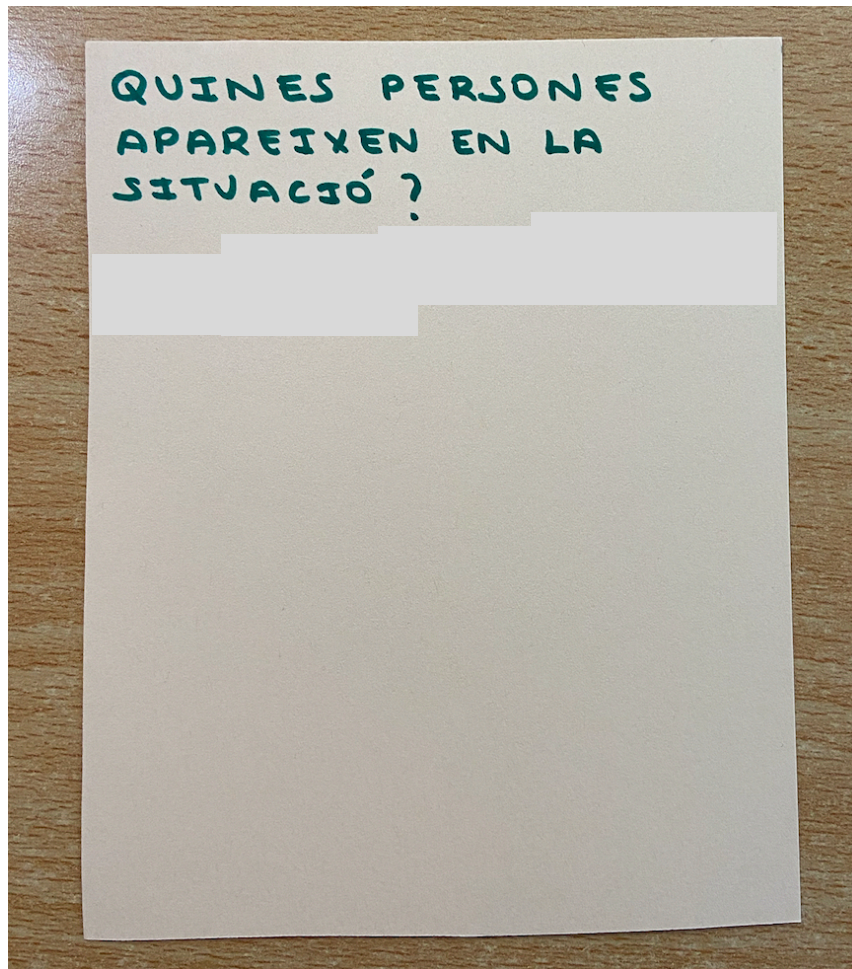


Figura 68

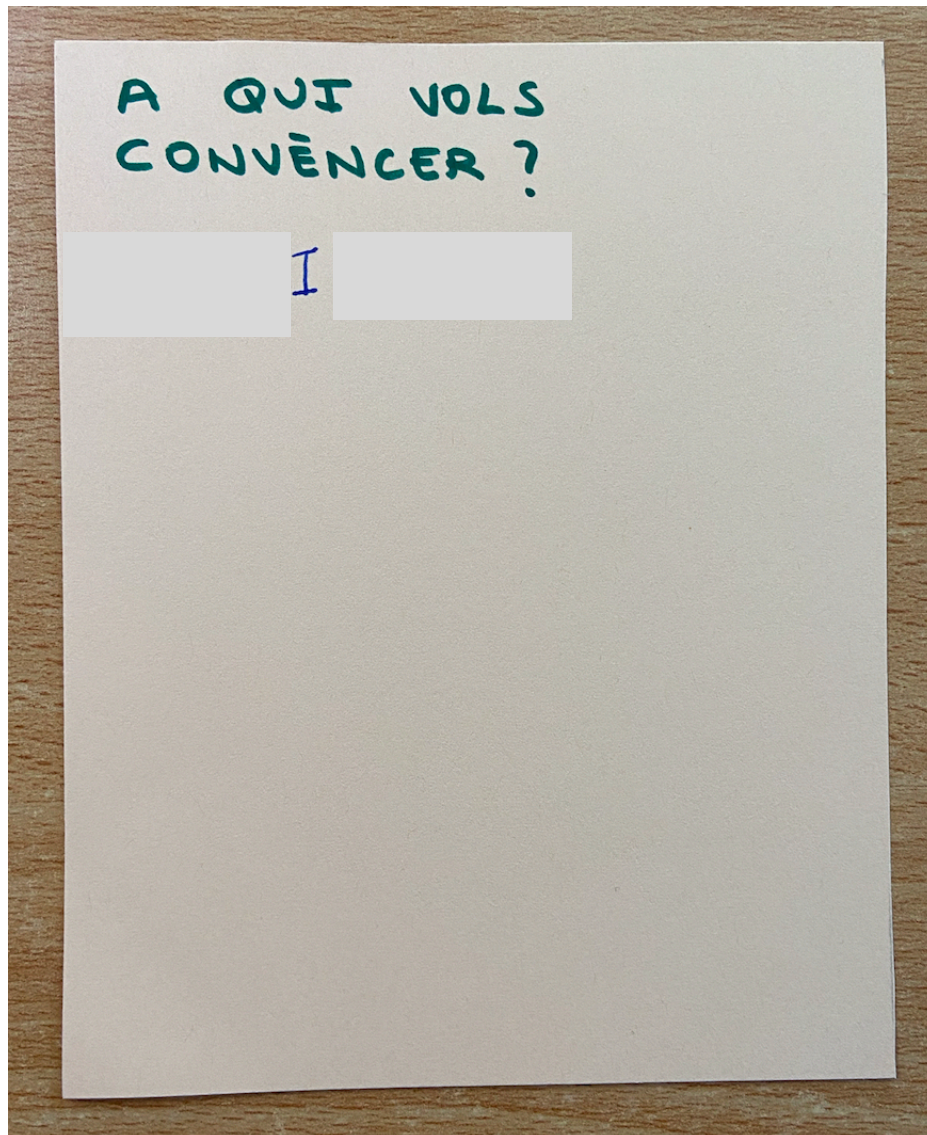
Activitat 2c



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència, en aquest cas, 4 companys de classe.

Figura 69

Activitat 2d



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència, en aquest cas, 2 companys de classe.

Figura 70

Activitat 2e

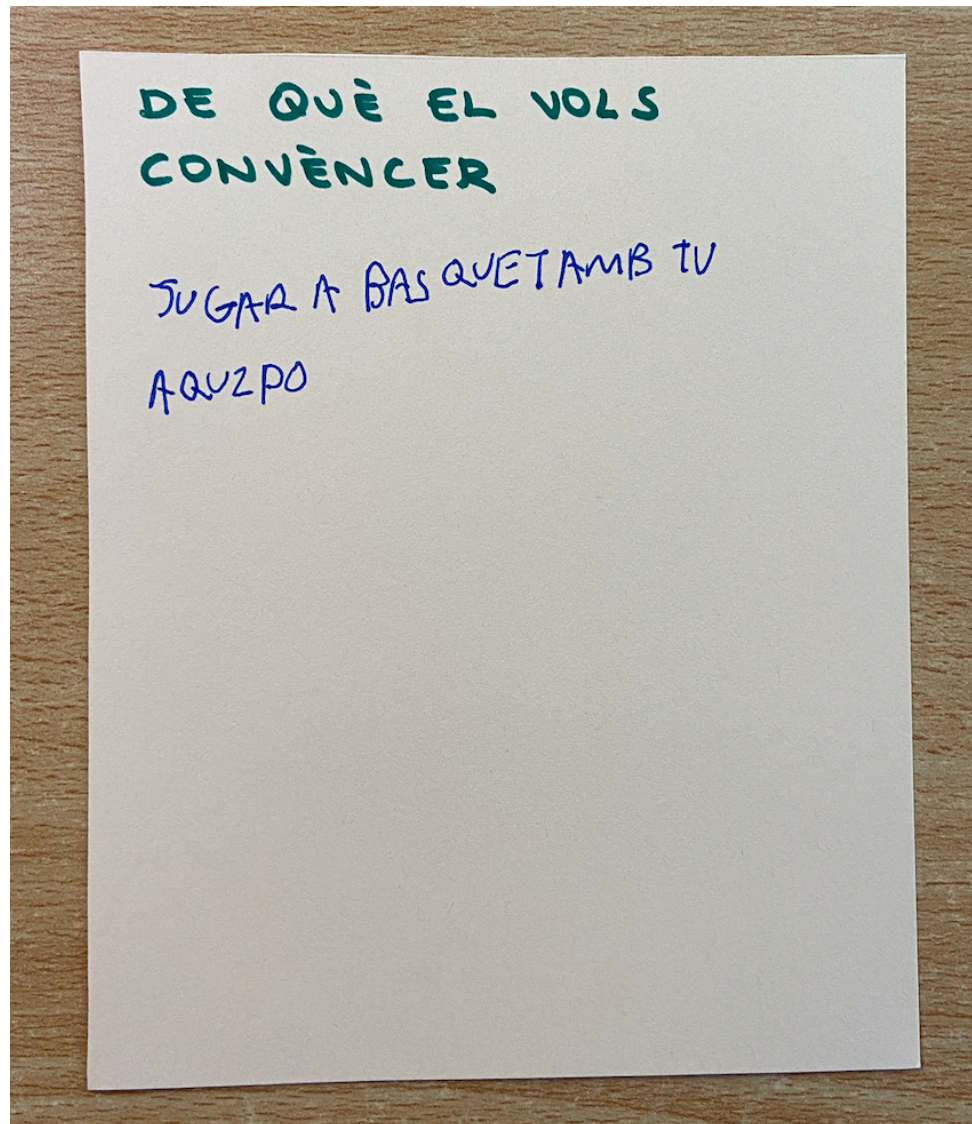
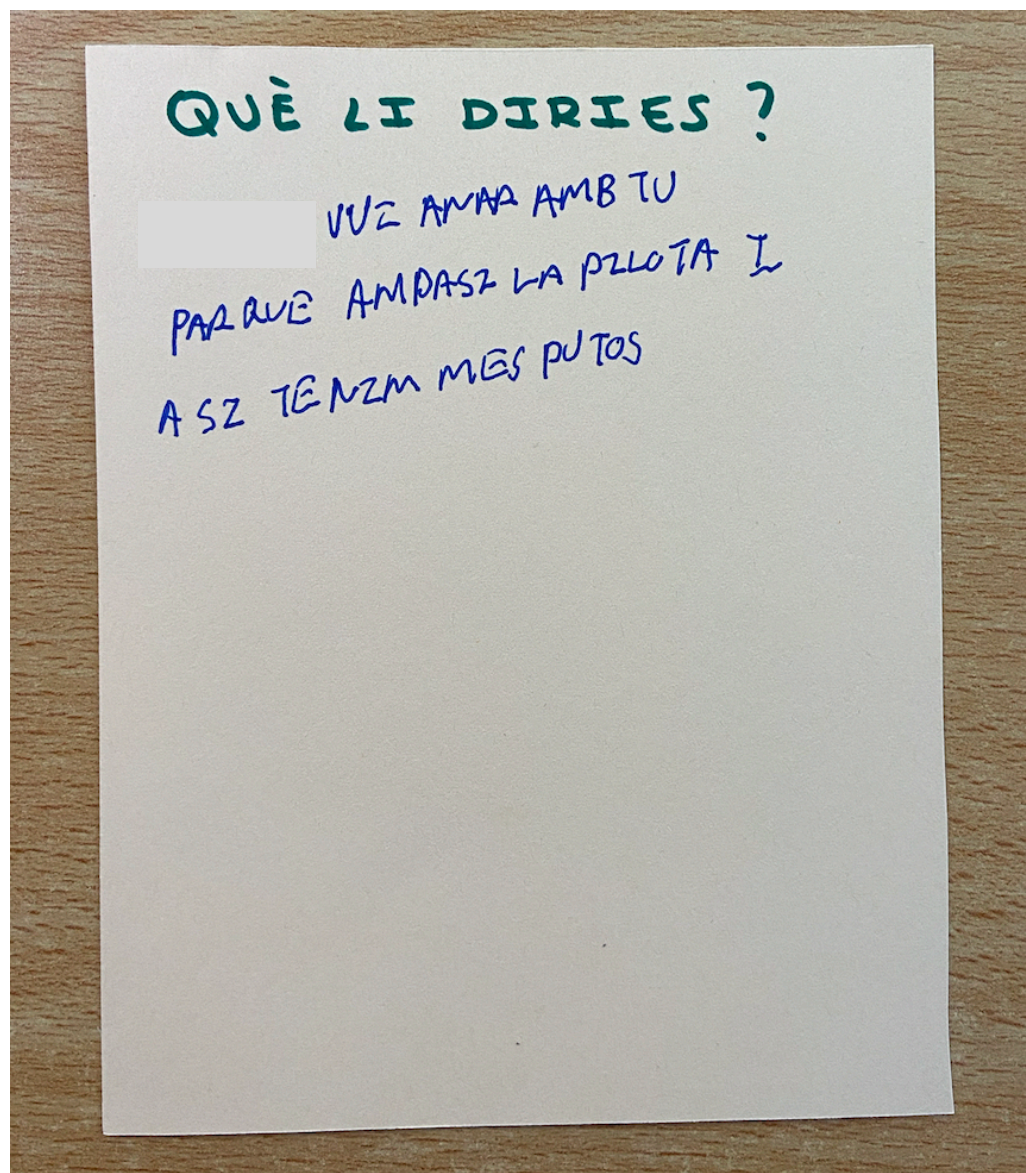


Figura 71

Activitat 2f



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 72

Activitat 2g

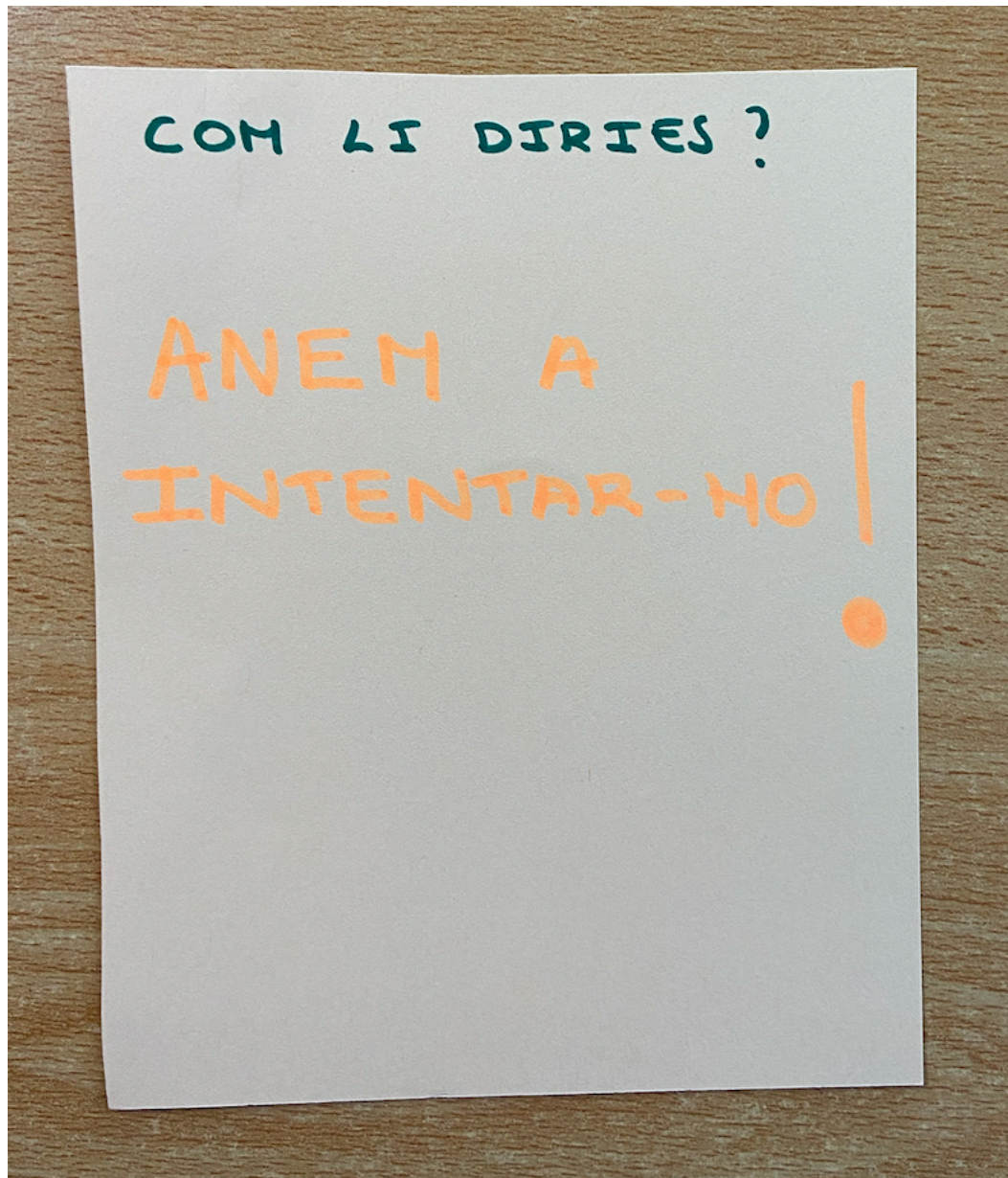


Figura 73

Activitat 2h

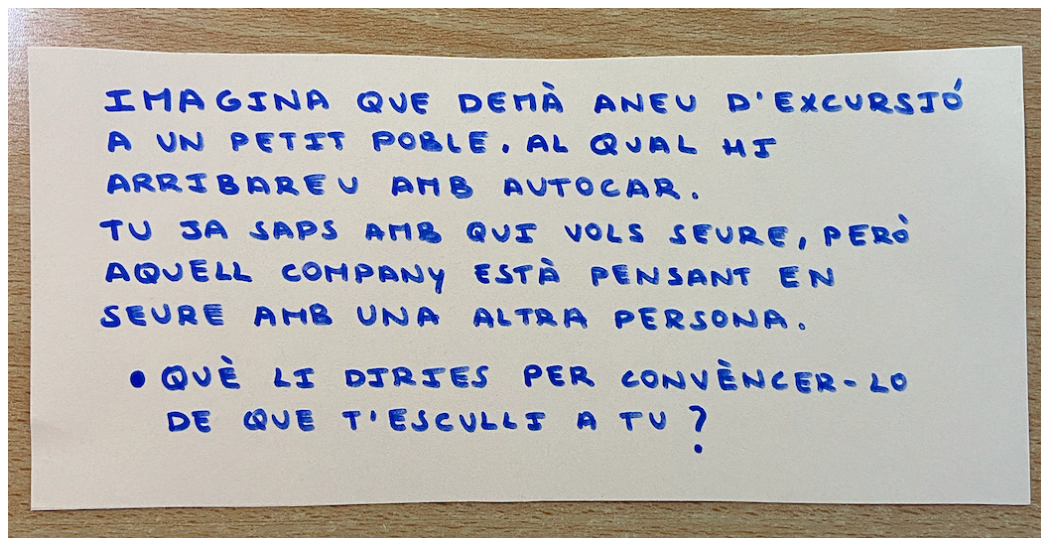
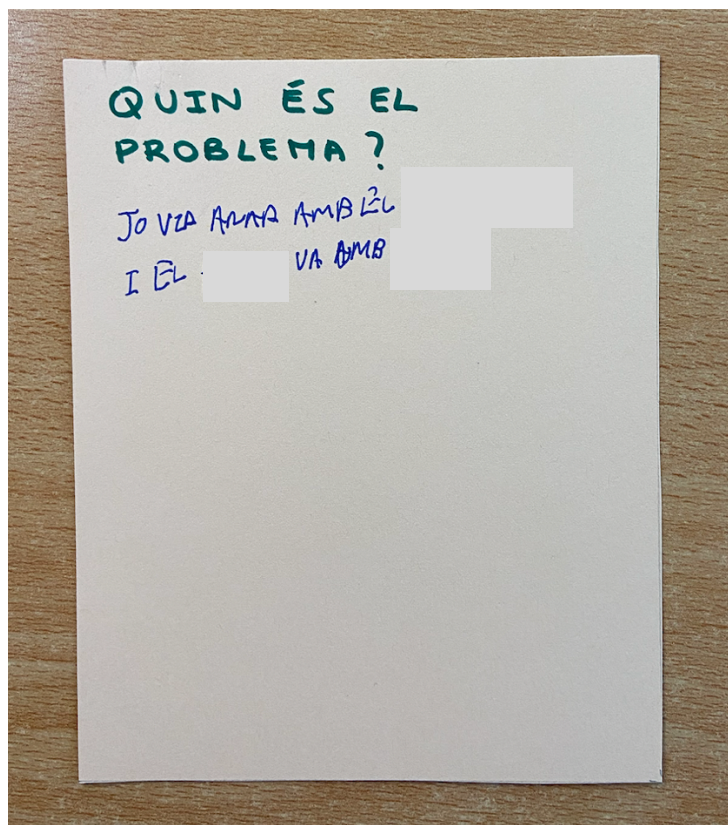


Figura 74

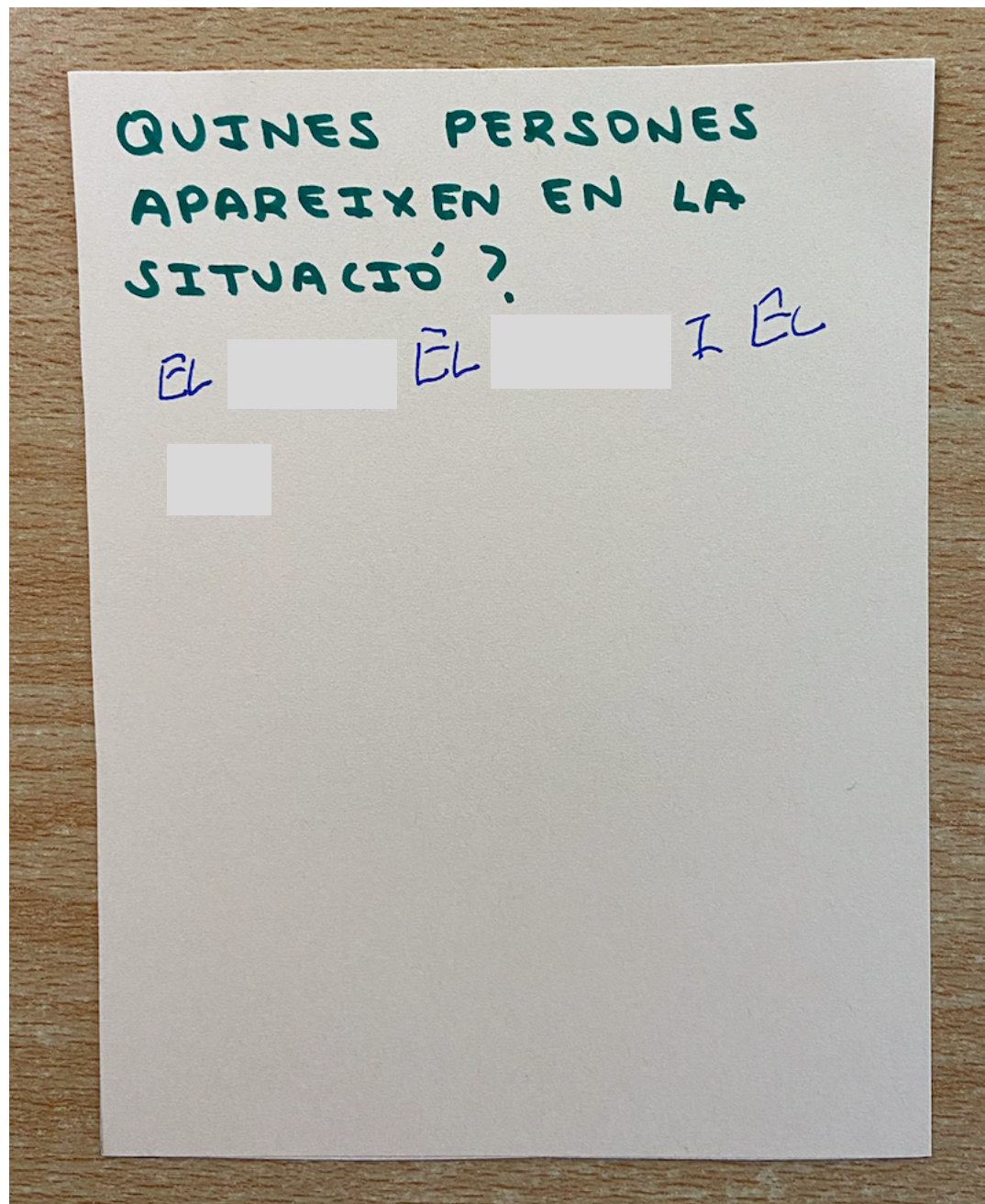
Activitat 2i



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 75

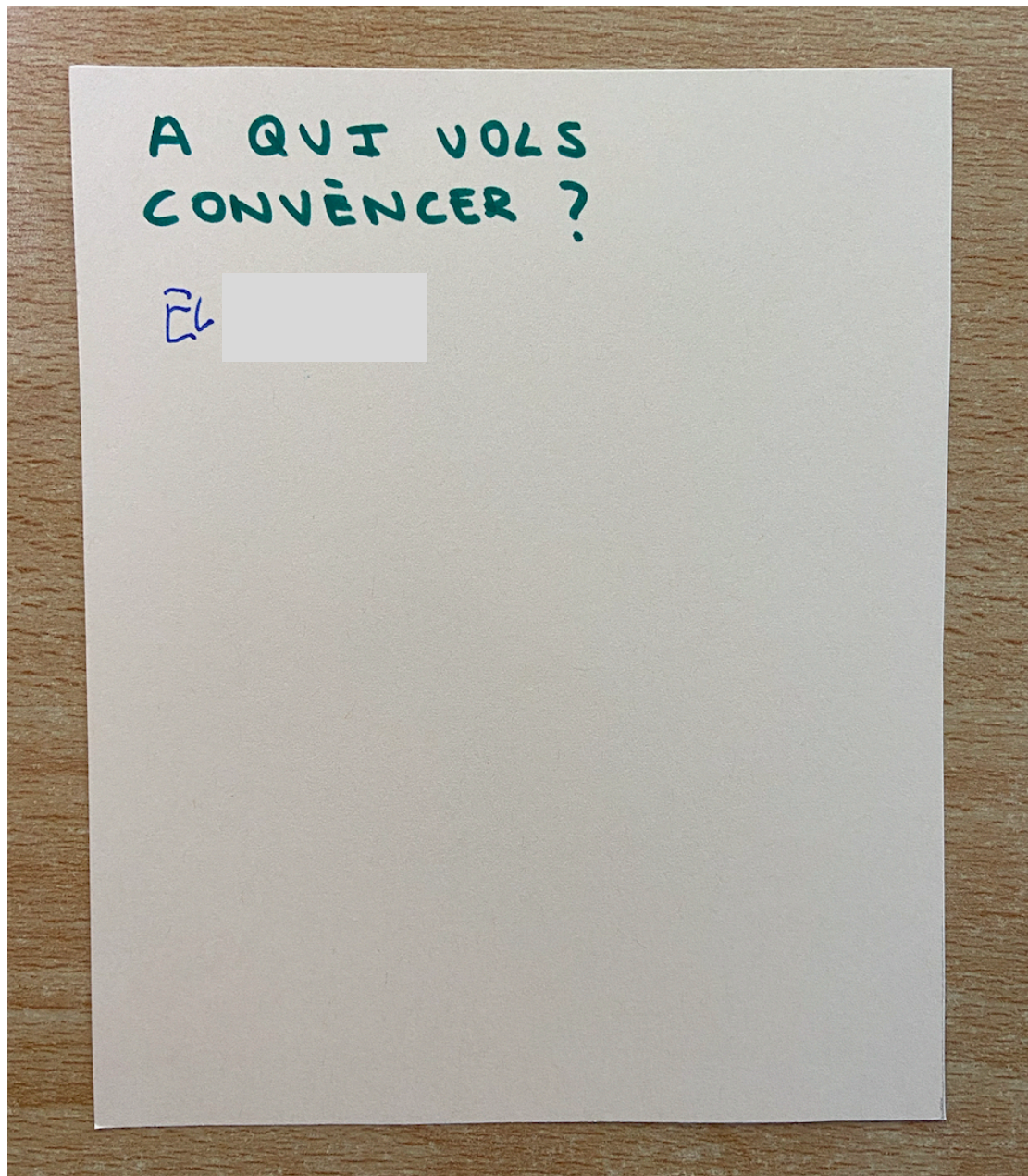
Activitat 2j



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 76

Activitat 2k



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 77

Activitat 21

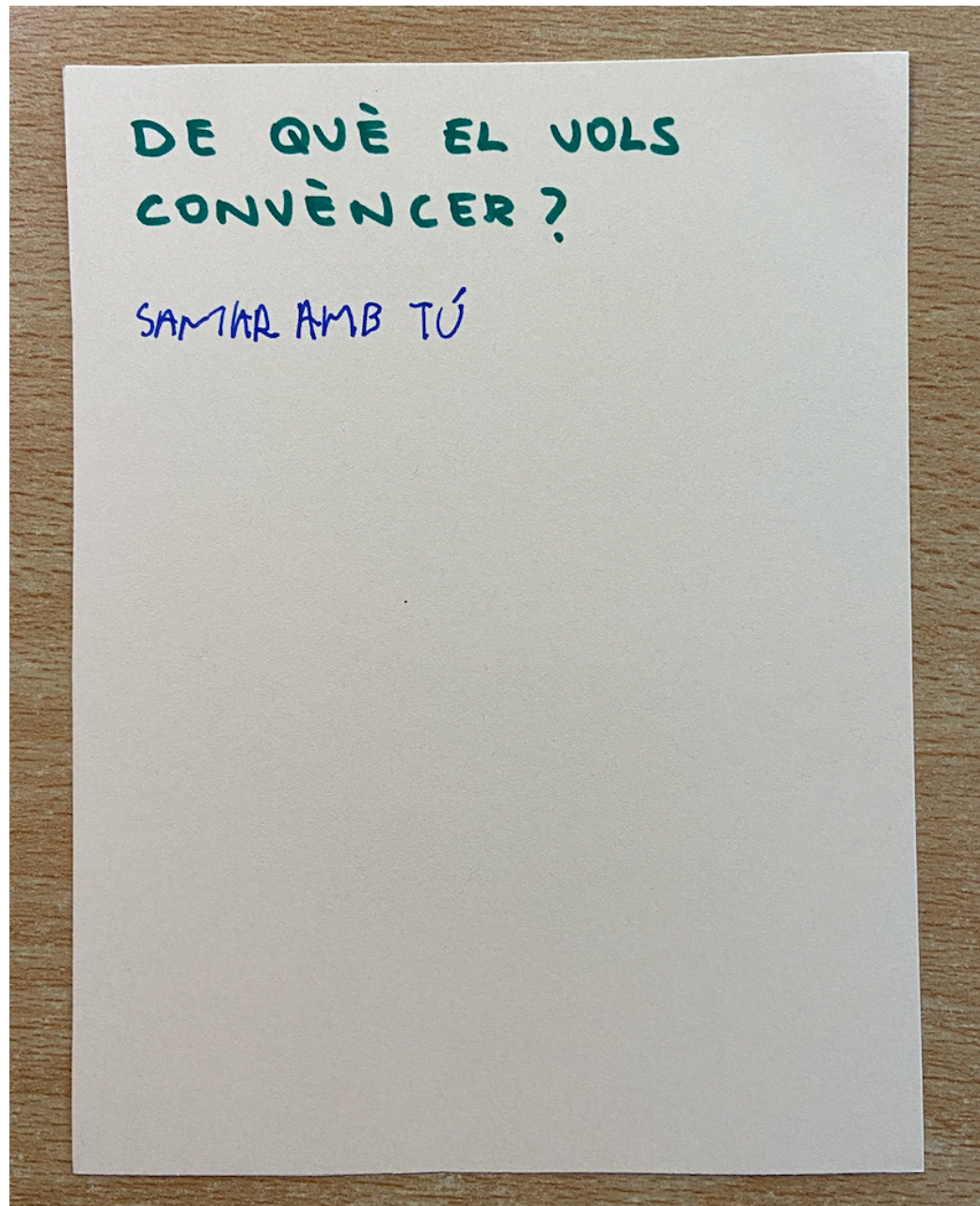
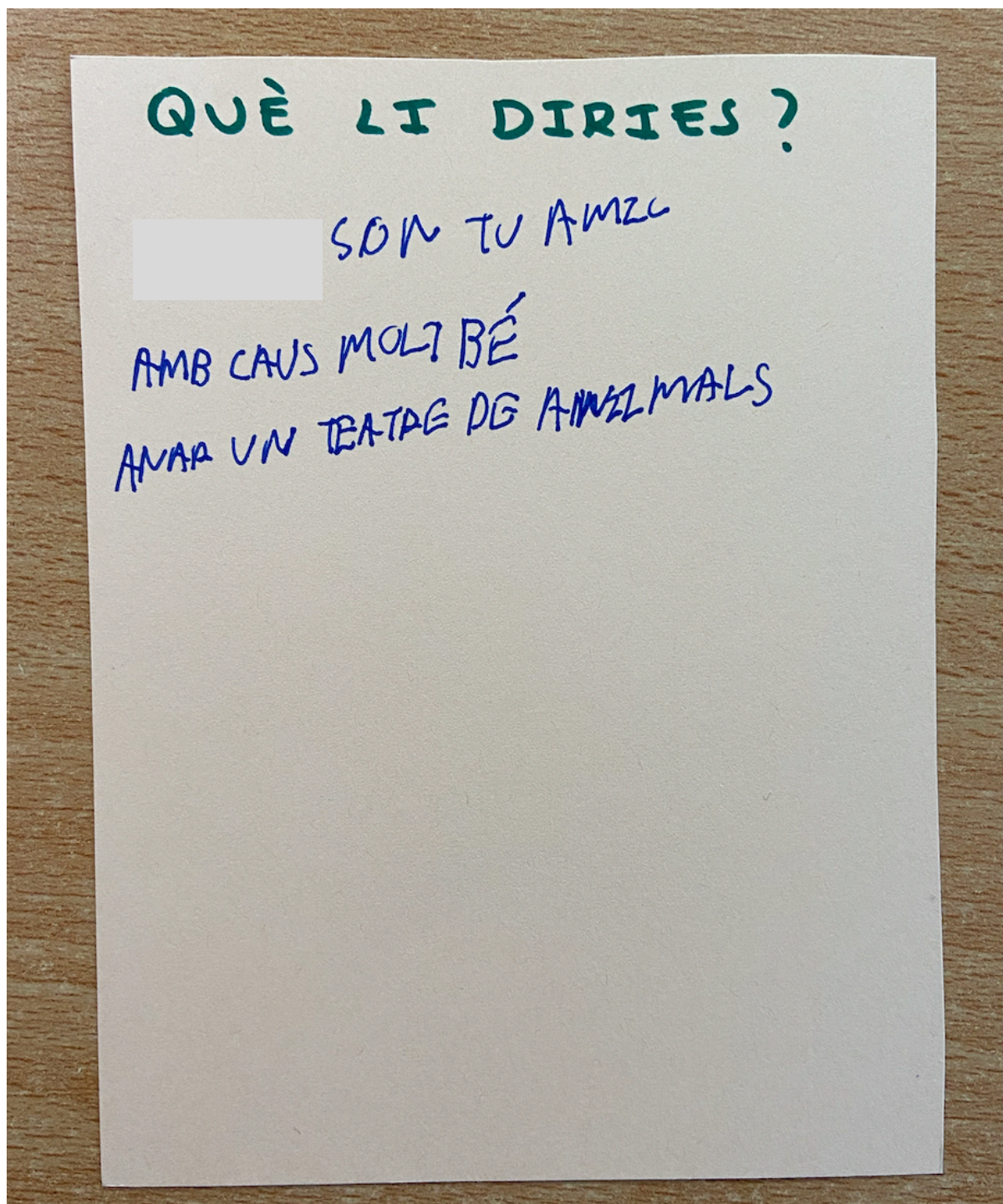


Figura 78

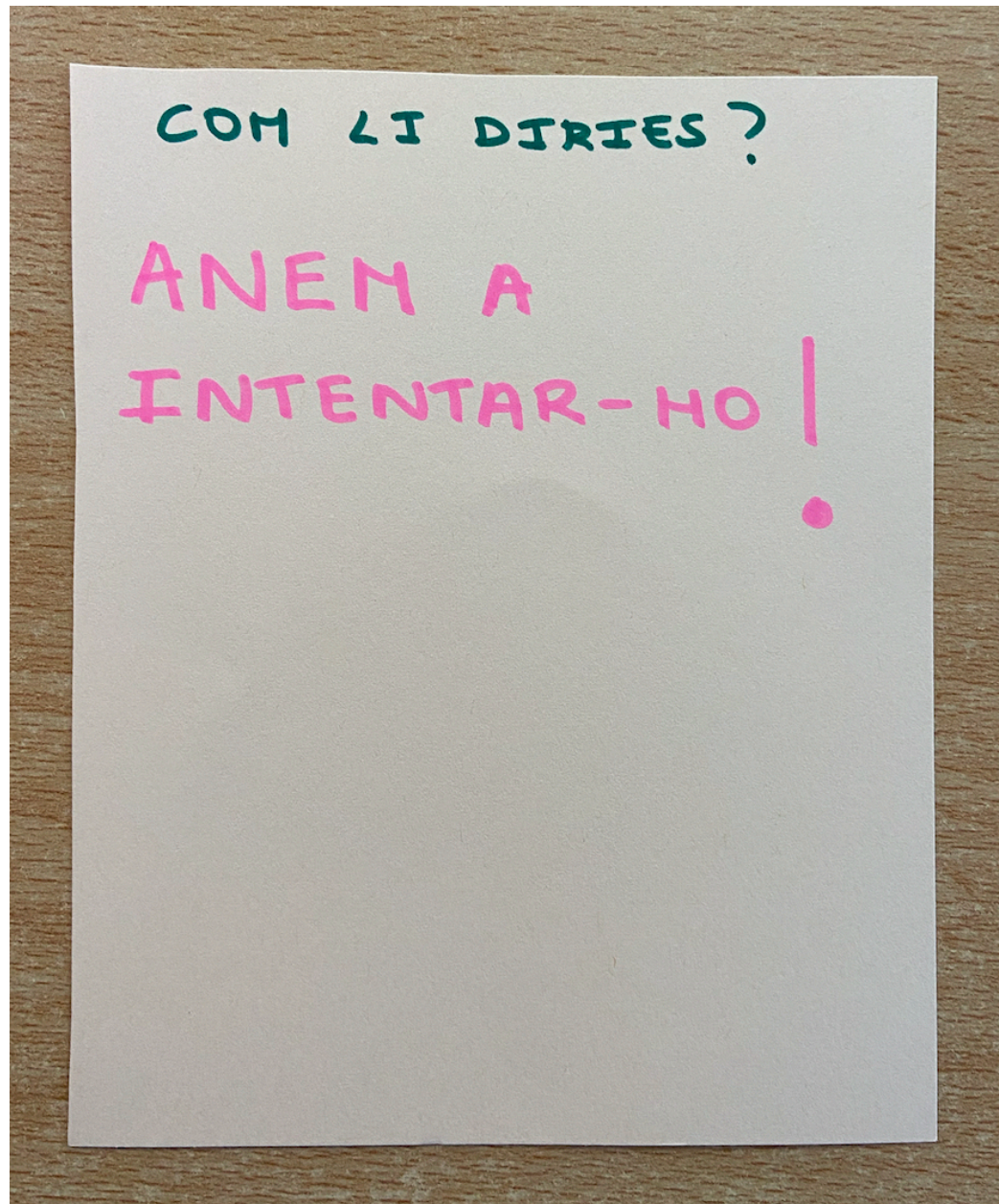
Activitat 2m



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 79

Activitat 2n



CÀPSULA 5

Figura 80

Activitat 1a

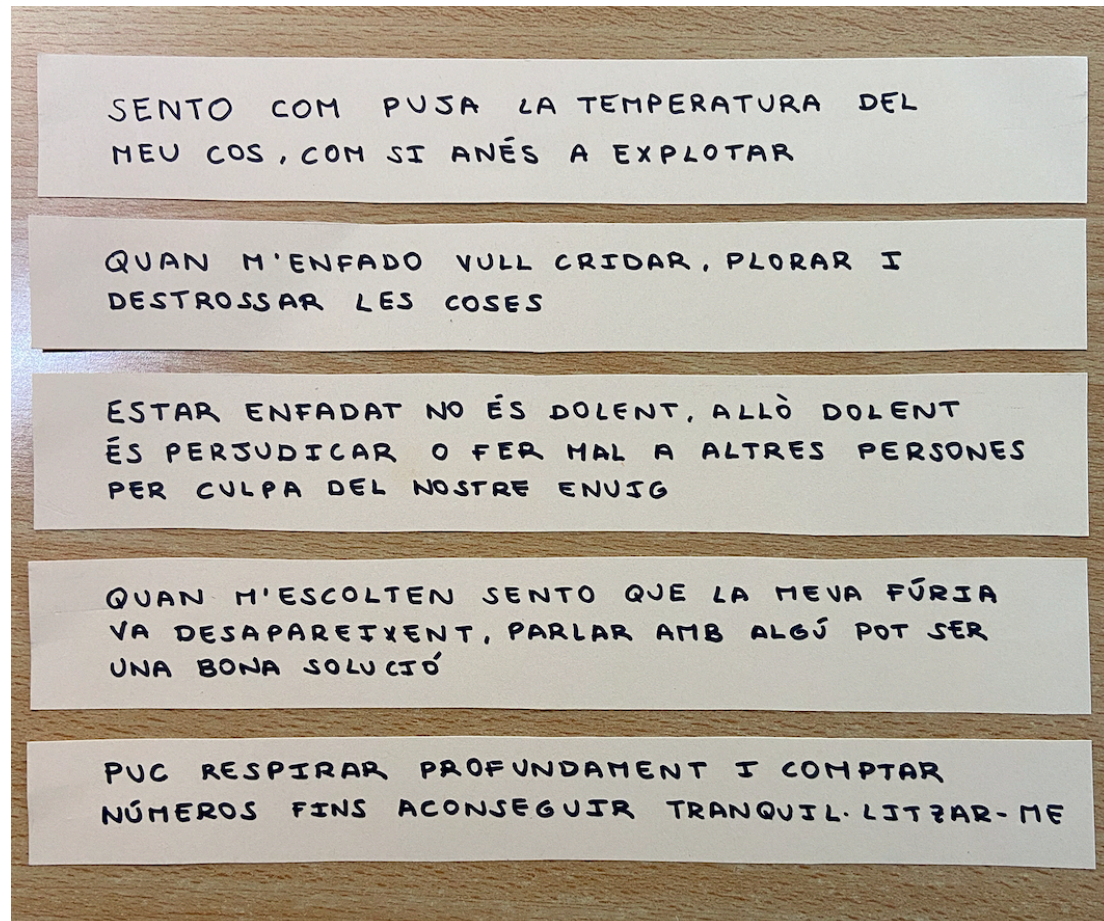


Figura 81

Activitat 1b

UN EXEMPLE D'UNA COSA QUE EM FA ENFADAR ÉS:	UNA COSA QUE FA ENFADAR EL MEU PARE:
QUAN M'ENFADO EM SENTO:	QUAN ALOJ ESTÀ ENFADAT AMB MI EN SENTO:
M'AGRADA AQUESTA EMOCIÓ?	
COSES QUE FAIG PER DEIXAR D'ESTAR ENFADAT:	COSES QUE FAIG PER TAL QUE UNA PERSONA DEIXI D'ESTAR ENFADADA AMB MI:
QUÈ FAN LES ALTRES PERSONES QUAN ESTAN ENFADADES?	

Figura 82

Activitat 2

CREUS QUE EL JUAN HA ACTUAT DE MANERA CORRECTA? PER QUÈ?	COM CREUS QUE SE SENT LA LAURA?
COM CREUS QUE ET SENTIRIES SI FOSSIS EL JUAN?	QUÈ FARIES PER ACONSEGUIR QUE LA LAURA DEIXÉS D'ESTAR ENFADADA?

CÀPSULA 6

Figura 83

Activitat 1a

LA MARIA I LA SOL SÓN 2 NOIES DE 18 ANYS. SÓN AMIGUES DES DE QUE ANAVEN A INFANTIL, TENEN MOLTA CONFIANÇA I S'HO EXPLIQUEN TOT.

LA SOL ÚLTIMAMENT NO ESTÀ GAIRE ANIMADA, JA QUE ESTÀ MOLT PREOCUPADA PERQUÈ LA SEVA ÀVIA ESTÀ MALALTA. LA MARIA SE N'HA ADONAT DE TOT AIXÒ I LI HA DIT A LA SOL QUE POT COMPTAR AMB ELLA PEL QUE NECESSITI.

NO OBSTANT, CADA COP QUE LA SOL INTENTA EXPLICAR-LI A LA MARIA EL QUE LI PREOCUPA I COM SE SENT, AQUESTA CANVIA RÀPIDAMENT DE TEMA PER NO HAVER DE PARLAR-NE.

• COM CREUS QUE SE SENT LA SOL?

ESTÀ TRISTA LA SOL VOL PARLAR AMB LA MARIA
LA MARIA NO VOL PARLAR AMB ELLA

• CREUS QUE LA MARIA ESTÀ ACTUANT BÉ?

NO AJUDA SEU AMIGA

• COM CREUS QUE PODRIA ACTUAR LA SOL PER RESOLDRE AQUESTA SITUACIÓ?

LA SOL PARLA AMB LA MARIA PER AJUDA AQUEST TEMA
MARIA PARLEM DE EL MEU AVIA ESTÀ MOL MALALTA

Figura 84

Activitat 1b

L'AINA I EL XAVI SÓN PARELLA DES DE
FA 8 ANYS, VIUEN JUNTS I TENEN 2 FILLS.
EL XAVI, CADA MATÍ LI DIU A L'AINA QUE
L'ESTIMA, PERÒ MAI LI DEMOSTRA.

EL XAVI MAI LI FA PETONS NI L'ABRAGA I,
QUAN L'AINA NECESSITA AJUDA AMB ALGUNA
COJA, EL XAVI MAI LI OFEREIX EL SEU
SUPORT.

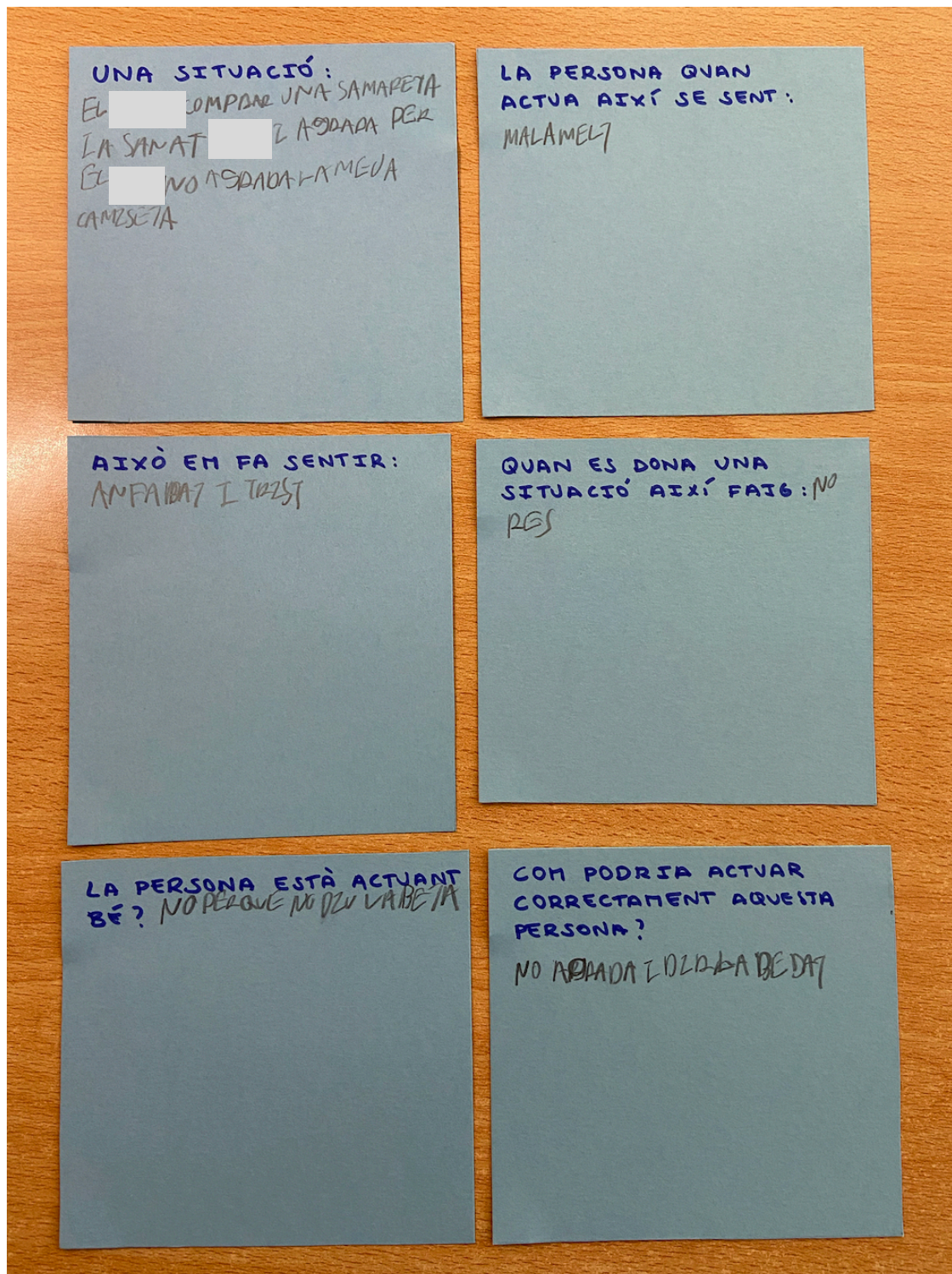
• COM CREUS QUE SE SENT L'AINA?
LA ALMA ESTIA TRISTA SOLA NO ESTIA FELLÇ

• CREUS QUE EL XAVI ACTUA DE MANERA
CORRECTA? NO EL XAVI NO FA CAS I NO AJUDA

• COM CREUS QUE PODRIA ACTUAR L'AINA
PER RESOLDRE AQUESTA SITUACIÓ?
XAVI PARLEM SI TO TENIM PROBLEMAS. AJUDA

Figura 85

Activitat 2



Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

CÀPSULA 7

Figura 86

Activitat 1

QUÈ T'HA FET SENTIR?
TRIST PER QUE SA MORT EL GOS.

COM VAS SENTIR-TE
EN AQUELL MOMENT?
MOLT TRIST I SOL

QUAN DE TEMPS VA
DURAR AQUESTA EMOCIÓ?
1 ANYS

ÉS UNA EMOCIÓ AGRADABLE
O DESAGRADABLE?
NO ES BONA

QUÈ VAS FER PER
GESTIONAR AQUESTA
EMOCIÓ? PARLA AMB EL MEU
PAPÀS

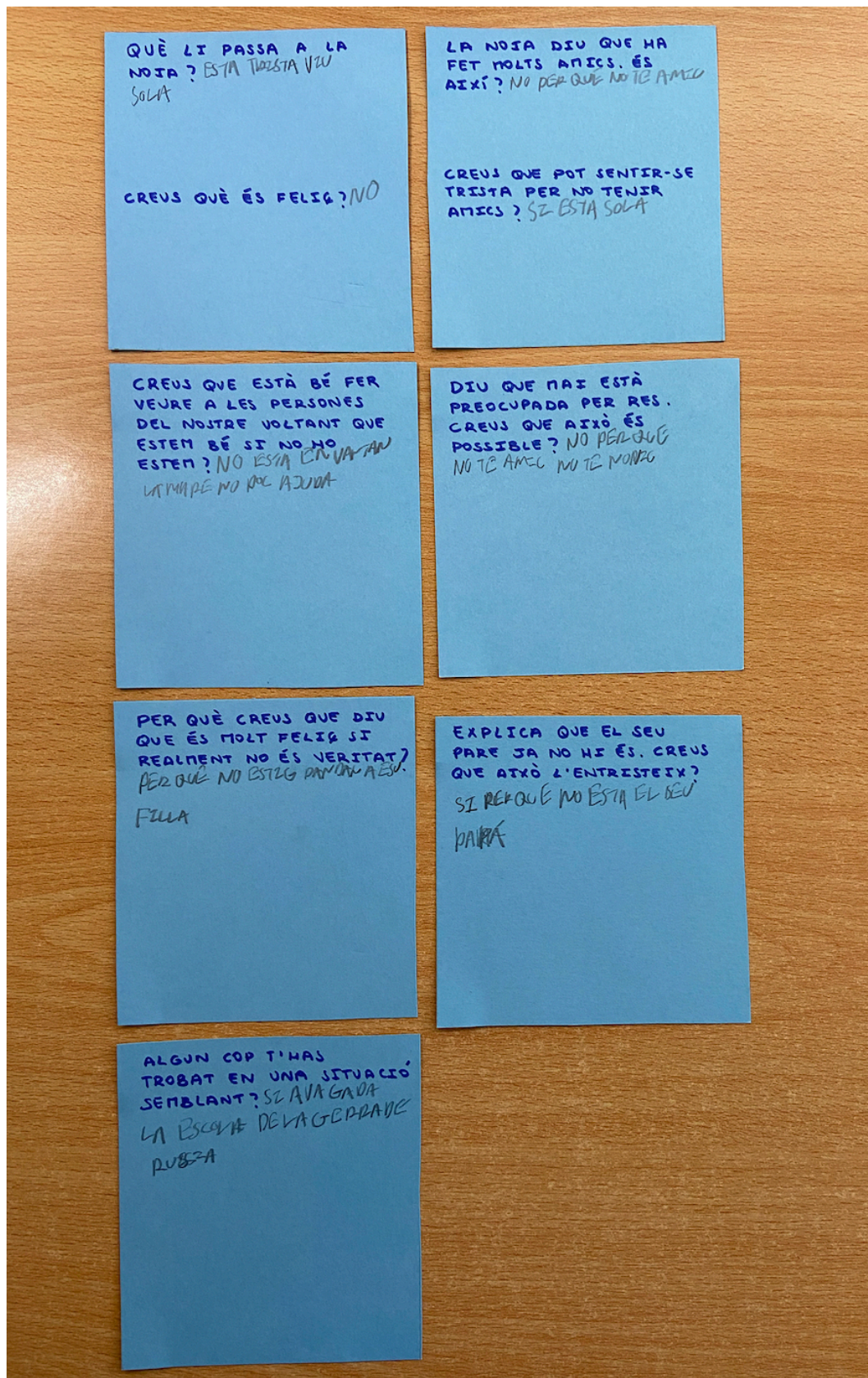
T'HAS ENFRONTAT MAI
A LA PÈRDUA D'ALGUN
ANIMAL? UN GOS UN PEIX

I D'ALGUNA PERSONA?
ES MEU AVUS I VAS VAN MORIR

Nota: els noms propis s'han censurat per mantenir la privacitat de l'alumne i de les persones a les què fa referència.

Figura 87

Activitat 2



CÀPSULA 8

Figura 88

Activitat 1

QUI ÉS LA PERSONA QUE INTENTA EXERCIR PRESSIÓ? A QUI INTENTA PRESSIONAR?	PENJA EN UNA SITUACIÓ EN LA QUE T'HAGIS SENTIT PRESSIONAT PER FER ALGUNA COSA QUE TU NO VOLIES FER:
PER QUÈ CREUS QUE EL MARCUS NO ACCEPTA LA PROPOSTA DEL JAIME?	COM VAS REACCIONAR?
COM CREUS QUE SE SENT EL MARCUS QUAN EL JAIME LI INSISTEIX PER FER UNA COSA QUE ELL NO VOL FER?	CREUS QUE PODRIES HAVER REACCIONAT D'UNA ALTRA MANERA? CREUS QUE T'HAGUESSIS SENTIT MILLOR O PITJOR?
QUINA EXCUSA FA SERVIR EL MARCUS PER MENTAR? PER QUÈ CREUS QUE HO FA?	

Figura 89

Activitat 2a

L'ALEX PARTICIPA EN LA BROMA AL GERARD, TOT I QUE NO HI ESTÀ D'ACORD.

- ÉS UNA BONA SOLUCIÓ?

• PER QUÈ?

L'ALEX NO COMENTA ALS SEUS AMICS QUE NO HI ESTÀ D'ACORD, PERÒ AVISA AL PROFESSOR DEL QUE VOLEN FER-LI AL GERARD.

- ÉS UNA BONA SOLUCIÓ?

• PER QUÈ?

Figura 90

Activitat 2b

L'ALEX EXPLICA ALS SEUS AMICS DE MANERA TRANQUIL·LA QUE NO VOL PARTICIPAR EN AQUESTA BROMA PERQUÈ CREU QUE EL GERARD POT SENTIR-SE MALAIENT.

- ÉS UNA BONA SOLUCIÓ?

• PER QUÈ?

L'ALEX DISCUTEIX MOLT AMB ELS SEUS AMICS PERQUÈ NO ESTÀ D'ACORD EN FER LA BROMA.

- ÉS UNA BONA SOLUCIÓ?

• PER QUÈ?

8.20 ANNEX 20 – EXPLICACIÓ DETALLADA DE L'APLICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

CÀPSULA 1 - Habilitats socials bàsiques: Presentar altres persones

Activitat 1 – 25 abril de 11:30 a 12:30

Abans d'iniciar l'activitat en si, el primer que vaig fer va ser explicar-li a l'alumne què faríem exactament. Així doncs, li vaig dir que aquell dia faríem dues activitats diferents. Vaig explicar-li que la primera consistiria en veure tres vídeos de tres persones famoses (Will Smith, Lionel Messi i Kobe Bryant.) Al fer això vaig adonar-me de que l'alumne coneixia les tres persones, cosa que ja va ser la meua intenció al preparar l'activitat, ja que vaig pensar que li seria més fàcil realitzar-la si les persones li resultaven familiars. Li vaig explicar que veuríem el primer vídeo, on ens explicarien una mica la vida del Will Smith i que després, ens imaginàriem que el Will estava a la classe i jo li presentaria. Vaig fer molt èmfasi en que havia d'estar molt atent perquè després això ho hauria de fer ell amb les altres dues persones.

Així doncs, vam veure el vídeo del Will Smith i a continuació, vaig fer la meua presentació a mode d'exemple per tal que l'alumne pogués prendre-la com a referència. Un cop li havia "presentat" el Will vaig preguntar-li si se'n recordava d'alguna cosa que s'hagués dit en el vídeo i que jo m'hagués descuidat. L'alumne va dir "*alguna cosa dels diners*". Com que durant la visualització del vídeo va donar-me la impressió de que no estava retenint gaire informació, vaig aprofitar per integrar unes quantes preguntes, en tot moment relacionades amb el que l'alumne anava comentant, per tal de valorar el seu grau de comprensió de la informació, ja que aquest és un factor que podia afectar el desenvolupament de l'activitat. Com l'alumne va comentar que en el vídeo es deia alguna cosa dels diners, vaig preguntar-li "*El Will té molts diners? Per què?*". L'alumne va respondre que era perquè treballava molt. Un cop feta aquesta petita valoració, vaig explicar-li que per presentar-li el Will, me n'havia enrecordat de les coses que s'havien dit en el vídeo i, a partir d'aquí, havia presentat el Will com si estigués a la classe amb nosaltres.

Un cop fet això, vaig explicar-li que ara faríem el mateix amb el Messi, de manera que veuríem un vídeo on s'explicaria la seva vida i, després, hauríem d'imaginar-nos que el futbolista estava amb nosaltres i que jo no el coneixia, fet pel qual ell me l'havia de presentar. La presentació de l'alumne va ser la següent: "*És una persona que es diu Messi, li agradava molt el futbol de petit, ha arribat aquí a Barcelona jove i ha jugat, té 5 copes, té la camiseta que té el número 10, és famós, és popular, surt a la tele*". Com vaig considerar que podia ampliar-la una mica, vaig preguntar-li si se'n recordava d'alguna cosa més. Vaig veure que no, així que vaig preguntar-li si se'n recordava de que en el vídeo ens explicaven que el Messi

havia tingut un problema de petit. L'alumne va fer el següent comentari: *"Tenia una enfermetat que no podia créixer bé, li han punxat perquè creixi bé i..."*

Posteriorment es va passar a visualitzar el vídeo del Kobe Bryant. La presentació de l'alumne va ser la següent: *"El Kobe Bryant és una persona que li agradava molt jugar a bàsquet de petit..."*. En aquest moment, tenint en compte que l'alumne no va saber seguir, per tal de reconduir la presentació vaig dir-li que al Kobe de petit li agradava jugar a futbol, però que al seu pare no li agradava, i per això va començar a jugar a bàsquet. Així, l'alumne va ser capaç d'ampliar una mica la seva presentació, però sense arribar a un nivell d'elaboració gaire alt.

Activitat 2 – 25 d'abril de 12:30 a 13:30

Vaig explicar-li que el mateix que havíem fet anteriorment amb els personatges famosos, ho faríem també amb un company de classe i, després, amb una altra persona. Li vaig presentar les fitxes que havia preparat, on s'incloïen unes preguntes en referència a la informació bàsica necessària per presentar una persona. Així doncs, vaig demanar-li que escollís un company i vaig comentar-li que, un cop fet això, hauria de respondre les preguntes que hi havia a la fitxa. Llavors, quan ja tingués tota aquesta informació, m'hauria d'explicar a mi qui era la persona que havia escollit.

Va sobtar-me quan va preguntar-me *"L'edat què seria?"*. En aquest moment vaig adonar-me que l'alumne té moltes dificultats de comprensió i que, tot i que li va bé tenir un suport visual per fer l'activitat (un vídeo, un petit enunciat...), aquest s'ha d'acompanyar d'una explicació clara de manera oral, ja que, si no, l'alumne no comprèn la informació. Així doncs, vaig donar-li suport en cada una de les preguntes de la fitxa per tal de comprovar si anava comprenent el que se li demanava i, si no, ajudar-lo a trobar una resposta. Com conec el company que va escollir, vaig poder guiar-lo de manera adequada, podent ajudar-lo a decidir què li agrada al company, què no li agrada, entre d'altres aspectes. Pel que fa a l'últim apartat, vaig explicar-li que allà podia posar alguna altra cosa que sabés del company i que encara no hagués dit. Com vaig veure que no sabia què posar, vaig preguntar-li si el company és alt, si és simpàtic o no, per tal de donar-li idees.

Un cop emplenada la fitxa, li vaig explicar que s'havia d'imaginar que jo no coneixia l'altre jove, que no l'havia vist mai i que ell m'havia d'explicar qui era. Així doncs, l'alumne va dir que *"és un nen que s'assenta al meu costat, té 15 anys, va a la meua classe, viu a Barcelona, va néixer a Barcelona, viu a Barcelona..."*. Com vaig veure que no sabia seguir, vaig decidir ajudar-lo amb una pregunta: *"De què hem dit que el coneixies al company?"*. Aquí

l'alumne va explicar-me que es coneixen des de 1r d'ESO i que a l'altre jove li agrada molt jugar a bàsquet, que és simpàtic i que no té mascota. Tal i com pot veure's, l'alumne va realitzar una presentació bastant simple i va necessitar d'una guia bastant constant per tal de poder prosseguir.

Acabada la primera part d'aquesta segona activitat, vaig donar-li l'altra fitxa i li vaig explicar que faríem el mateix que en l'activitat anterior, però que podia escollir qualsevol persona, que no havia de ser necessàriament un company, sinó que podia ser algú de la seva família o un amic de fora de l'escola. Com vaig veure que l'alumne no sabia a qui escollir, vaig preguntar-li a qui creia que coneixia millor, al que va respondre que a algú de la seva família i, finalment, va escollir al seu pare. En el transcurs de l'activitat, igual que va passar amb l'anterior, l'alumne va necessitar molt suport per respondre les qüestions que se li plantejaven. Un cop més, vaig adonar-me que aquest alumne requereix un suport constant a la comprensió del que s'estigui treballant, tot i que disposi d'un suport visual simple, en aquest cas, un petit enunciat. Així doncs, un exemple d'una de les clarificacions realitzades podria ser el següent: *"Altres aspectes que coneguis d'aquesta persona. És a dir, hem dit algunes coses del teu pare, però no les hem dit totes, què ens hem deixat?"*.

Un cop l'alumne va acabar de complimentar la fitxa, es va passar a fer la presentació de la persona escollida. L'alumne va fer la següent exposició: *"El meu pare es diu Y, té 54 anys, viu a Barcelona, ha nascut a Barcelona, va al gimnàs cada dia, fa molt esport, pinta i també talla els cabells i maquilla i...el que no li agrada és menjar la carn amb sang, talla molt bé els cabells, la seva família és de Barcelona i ell és alt, és una persona feliç i té 4 germans"*.

Com a últim aspecte, vaig demanar-li que em resumís una mica el que havíem fet aquell dia, és a dir, que m'expliqués què havia entès del que havíem treballat. En aquest punt, l'alumne va sintetitzar una mica el que havíem fet, tot i que de manera molt simple. A continuació, jo mateixa li vaig fer una petita síntesi del que havíem realitzat. Vaig fer èmfasi en que havíem estat treballant com presentar a una persona i vaig preguntar-li si creia que en algun moment de la seva vida es trobaria en la necessitat d'haver de presentar una altra persona. Com no va dir res, vaig preguntar-li si la primera vegada que havia portat a casa a un company (que és molt amic seu) no li va presentar els seus pares. Així doncs vaig dir-li: *"Tu i el L. us coneixeu des de 1r d'ESO, no? Doncs va haver-hi una vegada, que va ser la primera que tu vas portar el L. a casa teva. Normalment quan dues persones no es coneixen i tenen una persona en comú, aquesta persona en comú les presenta. Tu no te'n recordes de la primera vegada que vas portar el L. a casa?"*. En aquest punt, l'alumne va explicar-me que si que se'n recordava de la primera vegada que va portar aquest amic a casa, i que, com el

seu pare va preguntar-li, ell li va explicar que era un company de classe. Així doncs, jo vaig comentar-li que al fer això, havia realitzat una petita presentació del seu amic L.

CÀPSULA 2 - Habilitats socials bàsiques: Fer un elogi

Activitat 1 – 26 d'abril de 11:30 a 12:30

El primer que es va fer va ser presentar-li les activitats a l'alumne. Així, li vaig comentar que en la primera treballaríem els elogis. Vaig preguntar-li si sabia el que era un elogi o un compliment i va indicar que no amb el cap. Així doncs, vaig intentar explicar-li dient-li *“Si tu avui, per exemple, veus a la N. i li dius “que guapa estàs avui N.”, doncs això és un elogi, que significa dir una cosa bona o positiva d’algú”*. En aquest punt, l'alumne va explicar que ell de vegades deia coses bones als companys i que els companys també ho feien. Així doncs, vaig demanar-li que m'expliqués algun exemple i va dir-me *“Avui quan jugàvem a Pítxi a Educació Física, el J. m’ha dit que ho estava fent molt bé i llavors jo he estat content”*. Després vaig tornar a fer èmfasi en que els elogis els fem quan volem destacar una cosa positiva o bonica d'algú, i vaig preguntar-li com creia que se sentiria una persona si li diem una cosa positiva i va dir-me que bé. Així, també vaig preguntar-li com se sentia ell quan deia coses bones a algú i va dir-me que bé i content.

A continuació, tot i que ja s'havia explicat el que és un elogi, amb la finalitat de valorar el grau de comprensió de l'alumne se li va preguntar per què creia que servien els elogis i va exposar que per dir-li una cosa bonica a algú, resposta que es va prendre com a vàlida. Després se li va preguntar si li agrada que li facin elogis. Per tal que entengués el que se li estava preguntant, és va exemplificar dient-li si li agradava que la N., una professional de suport del centre amb la que passa moltes hores, li digués que havia fet molt bona feina i que havia treballat molt bé, al què l'alumne va respondre que sí. També va respondre de forma afirmativa quan se li va preguntar si a ell li agradava fer elogis. En aquest punt se li va demanar un exemple d'alguna situació on hagués fet un elogi i l'alumne no va saber respondre. Per tal de tornar a encaminar la tasca, vaig dir-li que en l'activitat que havíem fet el dia anterior ell havia escollit un company, i m'havia explicat que aquest company jugava molt bé a bàsquet. Llavors vaig comentar-li *“Mira, si tu vas al L. i li dius, L., que bé has jugat a bàsquet avui, tu creus que això seria un elogi, una cosa bonica?”* al que el jove va respondre que sí.

Un cop fet això, se li van presentar les targetes amb les quatre situacions. Vaig explicar-li que les llegiríem fins que les entenguéssim bé i que després jo li preguntaria algunes coses. Així doncs, vam començar llegint la primera situació *“Avui arribes a classe i veus a un company o companya que va molt ben vestit i li ho vols fer saber. Què li diries? Com creus que se sentiria?”*. Després de fer-li una síntesi de la mateixa, vaig preguntar-li com ho faria

per dir-li a un company que li agradava molt com anava vestit, al que l'alumne va respondre *"P. avui vas molt ben vestit, estàs molt guapo i estàs...has vestit bé i...i saps agafar la roba bé"*. Vaig preguntar-li si algun cop s'havia donat una situació així, al que em va respondre que feia uns dies havia vist unes bambes d'un company que li havien agradat molt, però que no li va dir res, sinó que només ho va pensar. Així doncs, jo li vaig respondre *"És important saber que quan li volem dir alguna cosa bona a algú no hem de tenir vergonya, perquè dir coses bones ens apropa als demés, fa que estiguem més connectats amb els companys, amb la família..."*. En aquest punt, l'alumne va indicar que, en algunes ocasions, diversos companys li havien dit coses positives. Es va intentar fer un exercici de reflexió per tal que l'alumne entengués que quan un company li diu una cosa positiva, sap que ell estarà content. Es va seguir el mateix procediment amb les altres tres situacions. Així doncs, l'alumne llegia la targeta, i, posteriorment, jo li explicava de manera senzilla el que s'estava exposant per tal d'assegurar la seva comprensió. Un cop fet això, si li preguntava com elogiaria la persona que apareixia en la situació. També es va aprofitar per fer diverses reflexions sobre la situació que s'estigués tractant, del tipus *"Com creus que se sentirà aquesta persona quan li diguis això? Com et sentiries tu al dir-li això?"*.

Aprofitant el context d'una de les situacions, vaig trobar interessant preguntar-li que si en algun moment ell volgués dir-li alguna cosa bona a algun company, si preferiria fer-ho quan estigués sol amb aquell company o quan hi hagués més gent. L'alumne va respondre que preferiria fer-ho quan hi hagués més gent perquè ell estaria *"dient coses positives a un alumne de la classe"*. Jo vaig explicar-li que això està molt bé, perquè dir una cosa bona d'un company no és res dolent i, d'aquesta manera, aconseguiríem que el company se sentís bé per allò que estàvem dient.

Activitat 2 – 26 d'abril de 12:30 a 13:30

En aquesta segona activitat se li van presentar les fitxes d'una en una per tal que l'alumne les pogués anar fent. Cal destacar que, en tot moment, abans de començar l'activitat i encara que aquesta tingués un enunciat, si li explicava el que havia de fer. Durant la realització de les mateixes, se'l va anar reforçant. Es va fer ús tant d'elogis generals del tipus *"Molt bé, X."*, com d'elogis específics de comportament *"Està molt bé que segueixis un ordre, perquè així no et perds"*.

Tot i que no era l'objectiu de l'activitat, vaig veure necessari valorar fins a quin punt l'alumne estava comprenent les activitats proposades. Així doncs vaig dir-li que si tinguéssim una altra fitxa igual que la seva i li donéssim a la N., una professional de suport del centre,

com ho faria per explicar-li el què havia de fer. L'alumne va poder explicar-ho correctament, tot i que en ocasions de manera incompleta. L'ordre de les activitats va ser el següent:

- Encercla les K
- Sopa de lletres
- Laberint
- Escollir el símbol de la mateixa mida
- Encercla les A i enquadra les C

Durant la realització d'una d'aquestes activitats vaig trobar interessant plantejar la següent situació: *"Imagina't que li donem aquesta fitxa a la N., no entén l'activitat i ho fa tot malament, tu creus que estaria bé anar a dir-li N. ho has fet fatal avui. Tu penses que estaria bé això?"* al que l'alumne va respondre que si. Tot i que quan se li va preguntar va saber identificar que la N. se sentiria malament i trista quan ell li digués això, va seguir dient que creia que anar a dir-li que ho havia fet molt malament era correcte. A continuació i veient la resposta de l'alumne vaig plantejar-li una situació i vaig demanar-li que s'imaginés que un company de classe havia jugat molt malament un partit durant la classe d'Educació Física. Així doncs, vaig preguntar-li si aniria a dir-li al company que havia jugat molt malament, al que em va respondre que si. Vam estar fent reflexions sobre com se sentiria el company si féssim això. Vaig comentar-li que quan algú fa una cosa dolenta i aquesta és molt important (per exemple, insultar a un company) si que podem dir-li, ja que, en aquest cas, està fent sentir malament a una altra persona. No obstant, quan a algun company li surt malament alguna cosa, no cal que anem a dir-li ja que, seguint l'exemple que s'ha proposat, que el company jugui malament un partit no afecta de manera negativa a ningú més, i si li diem, podem fer que se senti malament.

Vaig plantejar-li una tercera situació del mateix tipus i l'alumne va seguir dient que ell aniria a dir-li al company que ho havia fet molt malament. Així doncs, vaig decidir canviar el focus i vaig plantejar-li una situació on era un altre company qui li deia a ell que no havia fet bé la sopa de lletres, una activitat que havíem realitzat feia una estona. En aquest cas, l'alumne va identificar que si passés això, ell se sentiria *"enfadat, nerviós i trist"*. Se li va fer reflexionar que de la mateixa manera que a ell no li agradaria que li destaquessin una cosa que no li havia sortit bé, al company tampoc.

CÀPSULA 3 - Habilitats socials avançades: Donar instruccions

Activitat 1 –27 d'abril de 11:30 a 12:30

Aquesta càpsula es va començar explicant a l'alumne que treballariem les instruccions, preguntant-li també si sabia a què es referia aquest concepte. Com va dir que no, li vaig comentar que les instruccions són *“una manera d'explicar-li a una persona com fer una cosa determinada. Per exemple, quan vols explicar-li a algú com fer una truita de patates li dius els passos que ha de seguir: rentem les patates, les pelem, les partim a trossos, etc. D'aquesta manera, la persona podrà saber com fer-la”*.

A continuació, es va començar la primera activitat. Així doncs, vaig presentar-li el primer bloc d'instruccions, on apareixien els passos per preparar llet amb cacao. L'activitat va plantejar-se de manera que, com a primer pas, l'alumne havia de llegir les targetes una per una, on en cadascuna hi havia escrita una instrucció. Així, un cop llegides, les havia d'anar ordenant i posant sobre la taula. Tot i que no va proposar el mateix ordre que el què jo tenia plantejat, la seqüència que va elaborar era lògica, així que es va donar per bona. De les quatre activitats que van plantejar-se, totes del mateix estil (preparar un got de llet amb cacao, preparar un entrepà de pernil, dutxar-se i posar-se les sabates) la que més li va costar va ser la tercera. Així, la primera vegada que va realitzar aquesta activitat va proposar un ordre il·lògic (primer posar-se roba neta i després assecar-se amb la tovallola). No obstant, quan se li va indicar que ho pensés millor, de seguida va poder trobar la resposta correcta.

Activitat 2 – 27 d'abril de 12:30 a 13:30

Per al plantejament d'aquesta segona activitat i donat que l'alumne presenta certes dificultats en el pensament abstracte se li va plantejar allò següent, exemplificant en una situació que podria donar-se en el seu dia a dia i on apareix un company de classe: *“Imagina que el P. (un company de classe que és molt amic seu) està a casa seva i té molta gana, però no té gens de menjar, no en té ni una mica. Llavors et truca i et diu mira X. tinc molta gana però a casa no hi ha gens de menjar. Llavors tu li dius escolta, i per què no vas al supermercat a comprar alguna cosa per menjar? I ell et respon que no sap com fer-ho. Imagina que passa això, com ho faries per explicar-li al P. les passes que hauria de seguir per anar al super i poder aconseguir menjar?”*

En primer lloc, se li va demanar que exposés, de manera oral, les passes que li proposaria al seu company, i, com va proposar una seqüència lògica i adequada, es va passar a proporcionar-li les targetes per tal que pogués escriure la seqüència que havia proposat. En aquest punt, caldria comentar que l'alumne presenta moltes dificultats en l'escriptura i la seva

cal·ligrafia sovint és difícil d'entendre. També seria important exposar que me n'he adonat de que el X acostuma a barrejar el català i el castellà, tant de manera oral com escrita, cosa que també es va evidenciar en el transcurs d'aquesta activitat. Quan me'n vaig adonar d'això i tenint en compte que és un aspecte que prèviament m'havia comentat una professional de suport del centre, vaig preguntar-li a l'alumne si això ho havia treballat amb ella, i em va respondre que sí. Així, li vaig recordar que, tal i com diu aquesta treballadora, és important que no barregem idiomes, que si parlem o escrivim en català ho fem només en català, i si escollim fer-ho en castellà, doncs només en castellà.

A continuació, se li va demanar que pensés en alguna situació quotidiana en què hagués de donar alguna instrucció a algú, però l'alumne no va saber posar cap exemple. Com el jove té germans més petits, vaig preguntar-li si no passava mai que aquests li preguntessin com fer alguna cosa i ell va dir-me que no. Més tard, vaig preguntar-li si mai s'havia vist en la situació d'haver d'explicar-li a algun company com fer alguna cosa, i en aquest punt va tornar a dir que no. Això va fer-me pensar que aquest fet possiblement es deu a la tendència infantilitzadora que tenen algunes persones, és a dir, a la costum de tractar-lo com si fos més petit, assumint així que si tenim algun dubte sobre alguna cosa, ell no ens podrà ajudar.

CÀPSULA 4 - Habilitats socials avançades: Convèncer els altres

Activitat 1 – 28 d'abril de 11:30 a 12:30

Per realitzar aquesta activitat es va començar explicant-li a l'alumne que veuríem un vídeo: *“Mira X, ara el que farem serà veure un vídeo molt curtet. Aquí veurem uns ninos que són alumnes d'una classe. Hem d'estar super atents perquè a l'Elmo, que és un dels alumnes de la classe, li passa una cosa, té un problema, llavors hem d'estar molt concentrats perquè després parlarem del que li passa a l'Elmo”*.

Un cop visualitzat el vídeo, se li va demanar a l'alumne que en fes una petita síntesi, cosa que va fer correctament. Així va explicar que l'Elmo volia jugar a superherois amb els seus amics però que aquests no el deixaven. No obstant, quan se li va preguntar *“I què li aconsella la professora per tal que pugui jugar amb els seus amics?”*, va mostrar dificultats per respondre, és a dir, per identificar les estratègies que la professora de l'Elmo li aconsella per tal que aquest pugui jugar amb els seus companys. No obstant, quan se li donava alguna petita pista del tipus *“Què passava quan la professora li deia a l'Elmo que podia fer de persona rescatada pels superherois?”*, llavors feia una explicació correcta i coherent amb el que es mostrava en el vídeo. En aquest punt crec important comentar que he pogut evidenciar les dificultats de memòria de treball de l'alumne, ja que li costa molt, en primer lloc, retenir la

informació que se li acaba de presentar i, en segon lloc, operar amb aquesta informació, de manera que en diverses ocasions, quan se li feien preguntes que implicaven una mica de reflexió al voltant d'algun aspecte que s'havia vist en el vídeo, no sabia respondre si no se li donaven pistes molt clares.

Un cop fet això, se li va explicar el següent: *“Mira, ara et donaré unes targetes. Veus que en cadascuna hi ha una cosa escrita? Doncs en cada una d'aquestes targetes hi ha una idea de com l'Elmo podria haver-ho fet per convèncer als seus amics de que el deixessin jugar, encara que només tinguessin tres disfresses de superheroï. Llavors, ara el que farem serà agafar cadascuna d'aquestes targetes, les llegirem bé, i llavors tu faràs d'Elmo i jo faré d'una de les companyes. Així, tu el que hauràs de fer és convèncer-me de que et deixi jugar agafant la idea que posa a la targeta”*. Al realitzar aquesta activitat, en els 4 petits role-playings que es van plantejar va succeir el mateix, l'alumne es limitava a argumentar el mateix que posava a la targeta. Així, per exemple, si en la primera targeta deia *“L'Elmo explica als seus companys que ell sap actuar molt bé de superheroï”* el plantejament de l'alumne era *“Jugo molt bé a superheroï així que m'heu de deixar jugar”*. Quan es va detectar això i per tal de fer que l'alumne anés una mica més enllà del que deia la targeta, la qual cosa era, de fet, la idea de l'activitat, el que vaig fer va ser anar responant-li de manera que l'estimulava a seguir argumentant. Així doncs, quan l'alumne deia *“Jugo molt bé a superheroï així que m'heu de deixar jugar”* jo li responia *“Què vols dir que jugues molt bé?”* i a partir d'aquí ell anava argumentant coses com *“doncs que actuo molt bé, que ho faig molt bé així que vull jugar”*.

Tot i que vaig quedar satisfeta amb el desenvolupament de l'activitat, crec que potser ha estat massa difícil per l'alumne ja que, per una banda, ha mostrat clares dificultats pel que fa a la identificació de les estratègies que la professora proposava a l'Elmo, i, per altra banda, ha necessitat molta guia en la representació de com ho argumentaria ell, partint de les estratègies que se li proposaven a les targetes.

[Activitat 2 – 28 d' abril de 12:30 a 13:30](#)

Per a la presentació d'aquesta activitat se li va dir a l'alumne *“Mira X, el que farem ara és que jo et donaré una targeta on s'explica una situació, val? Llavors la llegiràs i després en parlarem una mica. Quan n'haguem parlat una mica i m'hagis explicat el que en penses, et donaré unes altres targetes on hi ha unes preguntes. Llegirem la pregunta, pensarem la resposta i quan la tinguem, l'escriurem, val? I això ho farem dues vegades, perquè t'he preparat dues situacions, d'acord?”*

Així doncs se li van proporcionar a l'alumne dues targetes amb dues situacions diferents, primer una i després l'altra. Un cop llegida la primera situació, entre els dos en vam fer una petita síntesi, on es va fer especial èmfasi en les qüestions que es presentaven a les targetes. Un cop identificat tot això de manera oral, se li demanava que ho escrivís. En aquest punt, una vegada més vaig poder evidenciar dificultats en la memòria de treball ja que, quan havia d'escriure la resposta, per exemple, a la targeta que deia "*Quina és la situació problemàtica o conflictiva?*" tot i que ja n'haviem parlat a l'hora de fer la síntesi, l'alumne va necessitar molta guia, ja que no se'n recordava.

Un altre aspecte important a destacar és que durant el desenvolupament de l'activitat vaig poder evidenciar que l'alumne té un pensament molt concret, pel que li costa comprendre aspectes una mica abstractes. Així doncs, tot i que en les targetes es presentava una situació força oberta, és a dir, no gaire concreta, a l'hora de fer-ne la síntesi es contextualitzava en espais i amb persones que eren familiars per ell. Així doncs, el que es presentava a la targeta de la primera situació era el següent: "*Situació 1: Imagina que esteu fent grups per jugar a bàsquet durant la classe d'educació física. Els grups ja estan gairebé fets, només quedeu tu i un altre company, però tu ja saps amb quin equip vols anar. Com ho faries per convèncer el capità de l'equip del què vols formar part per què t'esculli a tu i no a l'altre company?*"

No obstant, quan se'n feia la síntesi, es contextualitzava per tal que l'alumne pogués entendre-ho de manera adequada: "*Mira X, esteu a Educació Física i el U (professor d'aquesta assignatura) us demana que feu grups. Qui són els capitans dels dos equips?*". Llavors, en aquest punt, l'alumne proposava dos companys de classe, el M i el P "*Molt bé, doncs el M i el P són els capitans. Tots els companys tenen ja grup, però tu i el B encara no en teniu. Tu amb qui vols anar, amb el M o amb el P?*" Llavors l'alumne deia que volia anar amb el M "*D'acord, doncs tu vols anar amb el M però el M està dubtant perquè no sap si escollir-te a tu o escollir al B que tampoc té grup encara. Com ho faries que convèncer-lo de que t'escollís a tu? Què li podries dir per aconseguir-ho?*"

Tan en aquesta situació com en la següent va succeir el mateix i és que l'alumne, en un principi, proposava arguments no gaire vàlids del tipus "*m'has d'escollir a mi perquè em caus bé i t'asseus al meu costat*". Per tal d'ajudar-lo a pensar en arguments una mica més adequats, se li feia la reflexió de que, per exemple, que el M s'assegués al seu costat no tenia res a veure amb què l'hagués d'escollir per al seu equip. Llavors jo el convidava a pensar en quines qualitats tenia ell en referència al bàsquet que podien fer que el M volgués escollir-lo a ell. Amb aquesta guia, l'alumne va poder arribar a proposar arguments més vàlids del tipus "*doncs soc alt i tiro bé les canastes*". Tot i això, els arguments que proposava eren bastant simples i, com s'ha dit, va necessitar molt acompanyament per tal de poder exposar-los.

CÀPSULA 5 - Habilitats socials avançades: Enfrontar-se a l'enuig d'un altre

Activitat 1 – 29 d' abril de 11:30 a 12:30

Abans de començar l'activitat i tal i com es va fer durant totes les sessions, se li va explicar a l'alumne de què tractaria la tasca *"El primer que farem serà veure un vídeo. En aquest vídeo se'ns explicaran algunes de les coses que ens passen a les persones quan estem enfadades. Hem d'estar molt atents perquè després, quan s'hagi acabat el vídeo, en parlarem, vale?"*.

Un cop visualitzat el vídeo, se li va demanar a l'alumne que en fes una petita síntesi oral, on jo també vaig anar intervenint per tal d'introduir algunes idees que s'havien comentat en el vídeo i que l'alumne no havia esmentat. Un cop fet això, se li van presentar unes targetes amb algunes de les frases que es deien. Així doncs, se li donava una targeta i l'alumne havia de llegir-la per després poder parlar-ne una mica. Quan se li demanava que expliqués el que pensava que es volia dir amb les frases presentades, va donar respostes coherents tot i que poc elaborades. No obstant, en un parell de targetes va respondre d'una manera que em va cridar l'atenció. Així doncs, en la tercera targeta, on s'indicava *"Estar enfadat no és dolent, allò dolent és perjudicar o fer mal a altres persones per culpa del nostre enuig"* l'alumne va dir que estar enfadat si que és dolent, perquè quan està enfadat està també trist. Se li va intentar explicar que l'enuig és una reacció normal i inevitable, és a dir, que a tots en succeeixen coses que ens fan enfadar i que no passa res, però que és important saber gestionar-ho bé i evitar que el nostre enuig perjudiqui altres persones. No obstant, em va donar la sensació de que l'alumne no ho va acabar d'entendre. Per altra banda, en l'última targeta on s'indicava *"Puc respirar profundament i comptar números fins aconseguir tranquil·litzar-me"*, l'alumne va dir que això era una tonteria ja que comptar números no faria que estigués menys enfadat. Se li va explicar que aquesta és una estratègia que a algunes persones els funciona per tranquil·litzar-se quan es troben enutjades, però que no a tots ens serveixen les mateixes propostes. Així doncs, vaig dir-li que potser aquesta estratègia a ell no li funcionava i vaig aprofitar l'ocasió per preguntar-li què fa ell quan està enfadat. No obstant, l'alumne no va saber respondre i com és una qüestió que ja tenia pensat treballar en moments posteriors, vaig decidir deixar-ho aquí.

A continuació, se li van presentar unes targetes amb unes preguntes i se li va explicar que les llegiríem, que en parlàriem i després escriuríem la resposta. En aquest punt seria important comentar que aquell dia l'alumne no tenia una bona jornada. De fet, va verbalitzar que tenia molta feina, que estava molt cansat i que no volia escriure. Així doncs, tot i que s'havien preparat els materials per tal que l'alumne pogués escriure una petita resposta, com realment l'objectiu de l'activitat no era treballar la cal·ligrafia, es va decidir fer-ho de forma oral.

Així doncs, quan se li va demanar que posés un exemple d'alguna cosa que el fes enfadar, va dir que s'enutja quan té molta feina o quan no el deixen parlar. També va manifestar que quan està enfadat se sent rabiós i trist. Quan se li va preguntar si li agrada aquesta emoció va dir que no, però que no pot fer res. Així mateix, quan se li va demanar que identifiqués què fan les persones quan estan enfadades, va comentar que algunes criden o ploren i que de vegades també insulten. Quan se li va plantejar com se sent quan algú està enfadat amb ell va dir que se sent rabiós i trist i, de vegades, molt nerviós. També va comentar que quan està enfadat l'ajuda parlar amb els seus pares i que li facin una abraçada o un petó. També se li va preguntar què fa quan algú està enfadat amb ell, i en aquest cas va respondre que no fa res especial, sinó que simplement s'espera a que li passi l'enuig i ja està.

Activitat 2 – 29 d' abril de 12:30 a 13:30

Donada la situació i l'actitud que presentava l'alumne aquell dia, tot i que s'havia plantejat l'activitat de manera que l'alumne, després d'haver realitzar l'activitat de manera oral havia de fer una petita producció escrita, va decidir-se obviar aquesta última part, ja que l'alumne no es mostrava gens col·laboratiu ni motivat en la tasca.

Així doncs, se li va explicar *“Mira, ara veurem un vídeo on apareixen dos companys de classe, el Juan i la Laura. Veuràs que tenen un problema entre ells, s'enfaden per una cosa que passa. Llavors ara veurem el vídeo i després en parlarem una mica, vale?”*. Un cop vist el vídeo, es va realitzar una petita síntesi de manera conjunta, tot i que caldria comentar que en aquest cas vaig haver d'aportar molta informació, ja que l'alumne donava poques dades, segurament fruit de la desmotivació que mostrava aquell dia. Així doncs, partint d'algunes preguntes que li vaig anar fent, es va explicar que en el vídeo apareixien dos companys de classe, el Juan i la Laura. Així, aquests s'enfadaven entre ells perquè la Laura volia fer servir l'ordinador i el Juan, que l'estava ocupant, no la deixava utilitzar-lo.

Un cop feta aquesta petita síntesi, que com s'ha dit va haver d'estar molt guiada, se li van presentar les targetes amb algunes preguntes. Quan se li va preguntar si creia que el Juan havia actuat de manera correcta va dir que no perquè la Laura també volia fer servir l'ordinador i ell no li deixava. Vaig aprofitar per preguntar-li què creia que hauria d'haver fet el Juan i no sa saber respondre. Llavors vaig preguntar-li si creia que seria una bona opció que compartissin l'ordinador, de manera que el Juan el fes servir una estona i la Laura una altra estona, i va dir que sí. Quan se li va plantejar com se sentiria si fos el Juan va comentar que nerviós, i quan se li va preguntar per què va dir que com la Laura estava tota l'estona demanant-li l'ordinador, doncs que això el posaria nerviós. Quan vaig demanar-li que em digués com se sentiria si fos la Laura, va dir-me que trist, ja que tot i que voldria fer servir

l'ordinador, no podria perquè el Juan no la deixava. L'última pregunta, on se li plantejava a l'alumne que pensés en alguna manera d'aconseguir que la Laura deixés d'estar enfadada, li va costar més. Així doncs, no va saber respondre fins que se li va proposar alguna idea del tipus *"Tu creus que si el Juan li deixés l'ordinador a la Laura una estona, encara que fos petita, la noia estaria més contenta?"* i en aquest cas va dir que si.

En general, penso que aquesta sessió no va anar gaire bé ja que l'alumne no mostrava una actitud col·laborativa. De fet, va dedicar-se molta estona a l'inici de la sessió a parlar sobre el que li passava, tot i que no es comentarà en aquest treball donada la poca rellevància en referència a la intervenció que es planteja.

CÀPSULA 6 - Habilitats per fer front a l'estrès: Enfrontar-se a missatges contradictoris

Activitat 1 – 2 d'abril de 11:30 a 12:30

Per a la realització d'aquesta activitat, se li va explicar a l'alumne *"Mira, ara et llegiré una situació on apareixen dues persones, i aquestes dues persones tenen un problema. Quan haguem acabat de llegir-la en parlarem una mica i després m'hauràs de respondre aquestes preguntes que hi ha a la cartolina, vale?"*

Quan se li va preguntar a l'alumne que en pensava de la primera de les situacions (Aina i Xavi) el jove va saber identificar que el Xavi no s'estava comportant de manera adequada ja que no estava ajudant a l'Aina. A la primera pregunta (Com creus que se sent l'Aina?), l'alumne va respondre que l'Aina es trobava trista i sola, i que no estava feliç. Com va donar una resposta poc concreta, se li va preguntar per què creia això i l'alumne va dir que l'Aina necessitava ajuda i el Xavi no l'estava ajudant. A la segona pregunta (Creus que el Xavi actua de manera correcta?), l'alumne va respondre que no, ja que el Xavi no li feia cas a l'Aina i no l'ajudava. A l'última pregunta (Com creus que podria actuar l'Aina per resoldre aquesta situació?), l'alumne va dir que l'Aina podria parlar amb el Xavi i dir-li que necessitava ajuda per resoldre els seus problemes. A continuació, se li demanar que indiqués què creia que havia de fer l'Aina si, havent parlat amb el Xavi, aquest no canviava el seu comportament. L'alumne va plantejar que tornaria a parlar amb ell moltes vegades fins que canviés i l'ajudés. En aquest moment se li va plantejar que, si l'Aina parlava amb el Xavi i li demanava ajuda però aquest no estava disposat a canviar el seu comportament, potser l'Aina podria plantejar-se deixar la relació. Aquí, l'alumne va comentar que això no podia ser perquè ells s'estimaven i que si s'estimaven, havien d'estar junts. En aquest punt es va parlar de que per tal que una relació funcioni l'amor no és suficient, sinó que calen altres coses, com ara respecte i

comprensió. No obstant, va donar-me la impressió de que l'alumne no va comprendre gaire el que li estava dient, potser perquè no respon a cap situació en la que ell s'hagi trobat.

Pel que fa a la segona situació, on s'explica la historia de la Maria i la Sol, l'alumne va comentar que la Sol se sentia trista, ja que ella volia parlar amb la Maria però aquesta última no volia parlar amb ella. Quan l'alumne va donar aquesta resposta, es va aprofitar per preguntar-li per què creia que la Sol necessitava parlar amb la Maria, al que va respondre que la primera volia explicar a la segona que la seva àvia estava malalta. Pel que fa a la segona pregunta (Creus que la Maria està actuant bé?) el jove va respondre que no, ja que no estava ajudant a la seva amiga. Ja per últim, se li va preguntar com creia que podria actuar la Sol per resoldre aquesta situació. En aquest punt, l'alumne va dir que podria parlar amb la Maria i dir-li que necessitava parlar amb ella perquè la seva àvia estava molt malalta. Quan se li va preguntar què hauria de fer la Sol si, tot i parlar amb la Maria, aquesta no canviava la seva actitud, l'alumne no va saber respondre.

Activitat 2 – 2 d' abril de 12:30 a 13:30

En aquesta segona activitat se li va demanar a l'alumne que pensés en alguna situació del seu dia a dia on algú li comunicués una cosa i la contrària. Per tal que el jove entengués el que se li estava demanant, se li van posar alguns exemples del tipus "*algun company et diu que has fet molt bé alguna cosa però després posa cara rara, com si no li agradés el que acabes de fer*". Així doncs, l'alumne va necessitar una mica de guia per trobar la situació, però finalment va plantejar que un dia es va comprar una samarreta nova i que un company va dir-li que li agradava, però que després va riure. Quan se li va preguntar com el feia sentir aquest fet, va dir que aquell dia va estar trist. Quan s'estava parlant d'això, l'alumne va dir que el seu company no havia actuat bé, ja que no li havia dit la veritat i que creia que al fer això, el seu company s'havia sentit malament. Quan li vaig preguntar què va fer quan va passar això, va dir-me que no va fer res, que es va posar a fer una altra cosa amb un altre company i ja està. Per últim, quan li vaig demanar que em digués com podria haver actuat correctament l'altre alumne va dir-me que hauria pogut dir-li la veritat, és a dir, que no li agradava la seva samarreta.

CÀPSULA 7 - Habilitats per fer front a l'estrès: Preparar-se per una conversa difícil

Activitat 1 – 3 d'abril de 11:30 a 12:30

Per a la realització d'aquest vídeo se li va explicar a l'alumne *“Mira, ara veurem un vídeo on ens explicaran un conte. Veuràs que va d'un nen que té un gos, i llavors passen diverses coses. Primer el veurem, en parlarem una mica i després et donaré unes targetes on hi trobaràs unes preguntes que hauràs de respondre. Et sembla bé?”*.

Així doncs, un cop vist el vídeo en vaig fer una petita síntesi, i, a mesura que jo anava explicant el que havíem vist en el vídeo, l'alumne anava aportant diverses coses. Un cop fet això, vaig donar-li les targetes, d'una en una. Quan se li va preguntar com s'havia sentit durant la visualització del vídeo, l'alumne va dir que trist, ja que li recordava al seu gos. També, quan se li va preguntar, va saber identificar que la tristor és una emoció que li resulta desagradable o com va dir ell *“no és bona”*. Quan li vaig preguntar, va explicar-me que un cop va haver d'enfrontar-se a la mort d'un gos i d'un peix, i que quan va passar això, va estar molt trist, igual que quan van morir els seus avis i les seves àvies. En una altra de les preguntes que es presentaven a les targetes, va comentar que en aquell moment va sentir-se molt trist i sol, i que va trobar-se així durant més o menys un any, moment en el qual ja va ser capaç de recordar aquestes persones amb alegria i sense tristor. Per últim, vaig preguntar-li com va aconseguir gestionar la tristor, és a dir, quines estratègies va utilitzar per sentir-se millor en aquells moments. El jove va comentar que li anava molt bé parlar amb els seus pares i que li fessin un petó o un abraçada, ja que això el feia sentir molt millor.

Activitat 2 – 3 d'abril de 12:30 a 13:30

Per fer la segona activitat d'aquesta càpsula també es va fer ús d'un vídeo i se li va comentar a l'alumne el següent: *“Ara veurem un altre vídeo, on una noia ens explicarà què li està passant últimament i com s'està sentint. Hem d'estar molt atents perquè després de veure'l en parlarem una mica i m'explicaràs el que passa. Després et donaré unes targetes, on hi ha unes preguntes i les hauràs de respondre, com hem fet abans, val?”*.

Així doncs, després de veure el vídeo se'n va fer una síntesi de manera conjunta amb l'alumne i, posteriorment, se li van anar presentant les targetes. L'alumne, a través de les preguntes que se li plantejaven, va saber identificar que la noia se sentia sola i que no era feliç. Quan se li va preguntar va dir que la noia li deia a la seva mare que estava molt bé i que estava molt contenta per tal que aquesta no estigués tan pendent d'ella, és a dir, que no es preocupés. També va dir que fer veure a les persones del nostre voltant que estem feliços si realment no ho estem no està bé. Així doncs, l'alumne va comentar que si la noia del vídeo

s'inventava que estava bé, la seva mare no podia ajudar-la. Quan se li va plantejar si ell algun cop s'havia trobat en una situació semblant, va comentar que feia una dies uns companys estaven parlant de la guerra d'Ucraïna i ell va sentir-se malament, tot i que quan li van preguntar va dir que no li passava res. En aquest punt caldria comentar que aquest alumne va ser adoptat en el país anteriorment esmentat, pel que aquest conflicte bèl·lic pot resultar-li un tema sensible i difícil de gestionar. Per altra banda, també va saber identificar que la noia del vídeo no tenia amics a la universitat i que sentir-se sola podia entristir-la, així com la pèrdua del seu pare, que també podia ser una font d'angoixa. A més, també va saber identificar que l'afirmació que fa la noia sobre que ja no està "mai preocupada per res" no és possible, moment que va aprofitar-se per explicar que tots estem preocupats per alguna cosa de tant en tant i que no passa res, que és un sentiment normal i que allò important és saber gestionar-lo bé.

CÀPSULA 8 - Habilitats per fer front a l'estrès: enfrontar-se a les pressions del grup

Activitat 1 – 4 d'abril de 11:30 a 12:30

Per a la realització d'aquesta activitat se li va explicar a l'alumne *"Ara veurem un vídeo, que va d'una pare i un fill que estan passejant pel parc i es troben a un antic company de l'escola del pare. Llavors, veuràs que aquest company li fa una proposta al pare i aquest no l'accepta, i has d'estar molt atent perquè després parlarem una mica del que passa. Com vam fer ahir, quan n'haguem parlat una mica et donaré unes targetes amb unes preguntes i les haurem de respondre, val?"*

Així doncs, un cop vist el vídeo en vam fer una síntesi de manera conjunta fins arribar a la conclusió de que un dels protagonistes del vídeo, el Jaime, intenta exercir pressió sobre el Marcus. Per tal que l'alumne entengués al que s'estava fent referència, es va exemplificar la pressió de grup en una situació d'aula: *"Imagina't que el G, el M i el B volen saltar-se la classe de mates avui perquè no en tenen ganes de fer-la i et diuen "va home, vine amb nosaltres que ens ho passarem bé!" Però tu realment no hi vols anar perquè saps que saltar-se classes no està bé. Si passés això, et sentiries una mica obligat a fer el que t'estan dient els teus companys, veritat? Perquè t'estarien insistint molt per fer una cosa que no vols fer, però saps que si no la fas quedaràs malament o potser se'n riuran. Doncs això es diu pressió de grup".*

Un cop feta aquesta explicació, es va passar a proporcionar-li les targetes i, una per una, amb la meua ajuda, les va anar responent. No obstant, aquest dia l'alumne deia que estava molt cansat ja que havia fet dues hores d'educació física, i no tenia ganes d'escriure.

Tot i que li vaig insistir un parell de vegades, vaig veure que estava prenent una mala actitud envers la tasca i donat que l'objectiu de l'activitat no era treballar l'escriptura, es va optar per realitzar-la de manera oral. Així doncs, l'alumne va saber identificar correctament que el Jaime era la persona que intentava exercir una pressió sobre el Marcus. També va identificar que el Marcus no va voler acceptar la proposta del seu antic company perquè aquest li proposava anar a beure alguna cosa i, el Marcus el que volia era passejar una estona amb el seu fill i el gos. Quan se li va preguntar com creia que se sentia el Marcus quan el Jaime li insistia tant per fer una cosa que ell no volia fer, va dir que enfadat i trist. A l'alumne li va costar una mica identificar quina excusa va fer servir el pare per poder marxar i el motiu d'aquesta, necessitant tornar a posar el fragment de vídeo on apareixia aquesta seqüència. En aquest punt, se li va explicar al jove que el Marcus deia que havia quedat amb uns amics per poder marxar i que el Jaime no se sentís malament, tot i que l'alumne no va acabar d'entendre això, ja que deia que si no volia, podia dir la veritat i prou, proposant la següent resposta *"Jaime no vull anar a beure amb tu"*. Per altra banda, se li va demanar que pensés en una situació en la què s'hagués sentit pressionat per fer alguna cosa que realment no volia. Tot i que li va costar una mica trobar-la, va plantejar una situació en la què uns companys van entrar dins l'escola a l'hora del pati, durant el descans del migdia i van fer carreres per dins del recinte, quan evidentment saben que això no ho poden fer. L'alumne va plantejar que a ell realment no li venia de gust fer-ho però que com li van insistir doncs al final hi va anar. Quan li vaig preguntar per què, va dir-me que com tots els seus amics hi anaven, si s'hagués quedat al pati hagués estat sol, llavors doncs va decidir entrar a l'escola com els altres. Vaig intentar fer-li veure que, si ell no volia fer-ho no ho havia d'haver fet per més que li insistissin els seus companys. Quan li vaig plantejar que pensés com podria haver reaccionat millor va dir-me que els podria haver dit *"Nois no vull entrar, vull quedar-me al pati a jugar a pilota"*. No obstant, tot i que se'l va guiar en el procés, no va saber identificar si reaccionar d'aquesta manera l'hagués fet sentir millor o pitjor.

[Activitat 2 – 4 d'abril de 12:30 a 13:30](#)

Per realitzar l'última activitat d'aquesta intervenció se li va explicar al jove *"Mira, ara t'explicaré una història d'un noi que es diu Àlex i que va a 4t d'ESO. En aquesta història veuràs que els amics de l'Àlex volen fer una cosa amb la què ell no hi està d'acord. Després d'explicar-te la història, et donaré unes targetes. En cada targeta hi ha una cosa que podria fer l'Àlex per resoldre la situació. Però haurem d'estar atents perquè hi ha solucions bones i solucions dolentes, llavors tu hauràs de saber quina és quina, i m'hauràs d'explicar per què. Després, un cop les haguem llegides totes, hauràs d'escollir-ne només una, la que tu creguis que seria millor, vale?"*

Així doncs, un cop explicada la historia, se li van donar les targetes. A continuació s'exposen les seves respostes:

- Solució 1: "L'Alex participa en la broma al Gerard, tot i que no hi està d'acord": l'alumne va respondre que no era una bona solució perquè l'Alex no volia fer-ho.
- Solució 2: "L'Alex no comenta als seus amics que no hi està d'acord, però avisa al professor del que volen fer". Aquí l'alumne va dir que aquesta era una bona solució, ja que va exposar que l'Alex feia bé d'avisar al professor. En aquest punt, se li va dir que efectivament, l'Alex feia bé d'avisar-lo, però se li va preguntar si no creia que hauria estat millor que l'Alex hagués comentat als seus companys que no estava d'acord amb el què anaven a fer. L'alumne va dir que si hagués fet això potser els seus amics s'haguessin enfadat o posat tristos, llavors era millor no dir res i avisar directament al professor. Es va estar parlant una estona sobre aquesta situació, ja que vaig intentar fer-li entendre que el més adequat hagués estat que l'Alex, abans de parlar amb el docent, hagués comentat als seus companys que no li semblava bé el que volien fer i, si això no funcionava, doncs llavors parlar amb el professor. No obstant, no em va semblar que l'alumne comprengués massa el que s'explicava.
- Solució 3: "L'Alex explica als seus amics de manera tranquil·la que no vol participar en aquesta broma perquè creu que el Gerard pot sentir-se malament". L'alumne va dir que aquesta era una bona solució perquè el Gerard deia que no volia fer-li la broma al company perquè es podia posar trist. Aquí es va fer èmfasi en la importància de dir les coses de manera tranquil·la i sense faltar al respecte, ja que al llegir la situació, aquest aspecte li va passar per alt.
- Solució 4: "L'Alex discuteix molt amb els seus amics perquè no està d'acord en fer la broma". El jove va dir que no era una bona solució ja que el Gerard s'enfadava i els seus amics també.

Finalment, se li va demanar que escollís la solució que creia que era millor i l'alumne va triar correctament la 3, "L'Alex explica als seus amics de manera tranquil·la que no vol participar en aquesta broma perquè creu que el Gerard pot sentir-se malament".

8.21 ANNEX 21 – DISSENY DE L'ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT

1. PREPARACIÓ DE L'ENTREVISTA

A) Objectius

L'objectiu principal de dur a terme una entrevista final amb la professional de suport del centre és poder obtenir informació en referència a l'evolució de l'alumne durant aquest curs acadèmic. Especialment, es pretén detectar qualsevol canvi o millora en aspectes referents a les habilitats socials, aspecte en el qual s'ha intervingut.

B) Blocs de continguts

Els continguts a tractar seran els següents:

1. Evolució en habilitats socials (canvis o millores).
2. Dificultats persistents.
3. Qualitat de les relacions interpersonals amb els companys i docents.
4. Presència de conflictes a l'aula.

C) Per què vull fer l'entrevista

Es considera convenient dur a terme aquesta entrevista per poder identificar qualsevol canvi a nivell conductual i/o emocional en les habilitats socials de l'alumne. Així mateix, també es creu necessari obtenir informació sobre aquelles dificultats resistents i que, per tant, l'alumne segueix mostrant.

D) Persones implicades i professionals que intervindran. Paper que tindrà cadascú.

Les persones implicades a l'entrevista serem la professional de suport i jo mateixa. En aquest cas, jo seré qui prepari i guïï l'entrevista, i ella qui aporti la informació que jo li estic plantejant.

E) Quan es farà l'entrevista? On?

L'entrevista es realitzarà el 19 de maig de 10 a 11 hores a una aula del centre.

F) Quina modalitat d'entrevista s'elaborarà? Per què?

En aquest cas s'ha optat per dur a terme una entrevista semiestructurada, de manera que jo disposaré d'un guió amb els blocs temàtics a tractar. Dins de cada bloc, tindrè preparades algunes preguntes, majoritàriament obertes, per assegurar el cobriment dels aspectes necessaris.

2. ESTRUCTURA DE L'ENTREVISTA

A) Continguts de l'entrevista, temes a tractar i seqüenciació dels mateixos

La seqüenciació dels blocs temàtics proposats en principi serà la següent, tot i que aquest ordre podria veure's modificat en el transcurs de l'entrevista. Per tant, si la professional fes referència a un bloc concret diferent al que s'estigués tractant en aquell moment, m'adaptaria al nou ordre de l'entrevista, però sempre tenint cura d'obtenir tota la informació necessària i no descuidar cap aspecte.

1. Evolució en habilitats socials (canvis o millores)
2. Dificultats persistents
3. Qualitat de les relacions interpersonals amb els companys i docents
4. Presència de conflictes a l'aula

B) Amplitud o extensió de la informació de cadascun dels temes a tractar

L'entrevista estarà conformada per 4 blocs temàtics, on dins de cada bloc es plantejaran diverses preguntes.

C) Generalització o concreció en la formulació de les qüestions: obertes/tancades.

En principi, tal i com s'ha comentat, cada bloc temàtic inclourà una sèrie de preguntes obertes, de manera que la professional del centre tindrà l'oportunitat d'explicar tot allò que vulgui en referència al tema que s'estigui tractant.

8.22 ANNEX 22 – ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: PREGUNTES I JUSTIFICACIÓ

Bloc 1 – Evolució en habilitats socials (canvis/millors)

Es creu necessari incloure aquest bloc, on es pretén identificar qualsevol tipus d'evolució, ja sigui de millora o de no canvi, en les qüestions sobre les quals s'ha intervingut.

1. Has identificat algun aspecte que hagi millorat en referència a les seves habilitats socials de l'alumne? En cas de ser la resposta afirmativa, quins?
2. Creus que l'alumne és capaç d'identificar emocions en les altres persones i actuar en conseqüència? En quins moments has pogut evidenciar això?
3. Diries que pot identificar una característica positiva d'una altra persona i elogiar-la? En quin moment ho has evidenciat?
4. Creus que seria capaç de donar instruccions a una altra persona per tal de realitzar una tasca? En quina situació o moment ho ha fet?
5. Diries que és capaç d'exposar arguments de manera adequada per tal de convèncer una altra persona d'alguna cosa?
6. Creus que gestiona l'enuig d'una manera adequada? Has identificat algun canvi en les seves estratègies per fer-ho?
7. Diries que és capaç d'identificar quan està rebent dos missatges contradictoris? Quines emocions o sentiments creus que li provoca aquest fet? Els gestiona bé?
8. Creus que és capaç de gestionar temes sensibles (mort d'un animal domèstic, d'un familiar, etc)?
9. Consideres que és capaç d'identificar les situacions de pressió grupal que es donen a l'aula? Has pogut veure algun canvi en la seva manera d'actuar al respecte?

Bloc 2 – Dificultats persistents

Amb aquestes preguntes es pretenen identificar aquells aspectes en els què l'alumne segueix mostrant dificultats i, sobre els què, per tant, s'hauria de considerar una nova intervenció o treball específic.

10. Has identificat algun aspecte o aspectes en els quals l'alumne segueixi mostrant dificultats significatives? Quins?
11. Creus que aquestes dificultats són degudes a una falta de capacitat cognitiva per gestionar les situacions o a una poca capacitat de gestió emocional de les mateixes?
12. En què creus que influeixen aquestes dificultats que comentes en el dia a dia de l'alumne a l'escola?
13. Creus que n'és conscient d'aquestes dificultats? En què et bases?

Bloc 3 – Qualitat de les relacions interpersonals amb els companys i docents

També es creu necessari incloure algunes preguntes en referència a la naturalesa de les interaccions que l'alumne manté en el seu dia a dia a l'escola, tant amb els seus companys com amb els docents, amb la intenció de poder identificar algunes millores i/o dificultats.

14. Creus que l'alumne ha canviat, en alguna mesura, la seva forma de relacionar-se amb els seus companys? I amb els docents? Com ho ha fet en ambdós casos?
15. Has pogut identificar alguna millora o dificultat persistent al respecte? Quina o quines?

Bloc 4 – Presència de conflictes a l'aula

Per últim, s'inclouen algunes qüestions en referència a les situacions conflictives que es donen a l'aula per tal d'obtenir informació sobre com les gestiona l'alumne, tant a nivell conductual com emocional. Així mateix, també es pretén identificar qualsevol evolució en referència a la resolució de conflictes, ja siguin aspectes que han millorat o aspectes sobre els quals encara és necessari treballar.

16. Diries que l'alumne és capaç de gestionar millor els conflictes en comparació a l'inici de curs? Per què?
17. Com creus que viu emocionalment els conflictes a l'aula?
18. Diries que el nombre de conflictes o problemes en què l'alumne està implicat ha disminuït? Quines raons et porten a pensar això?

8.23 ANNEX 23 – ENTREVISTA FINAL A LA PROFESSIONAL DE SUPORT: RESPOSTES

Pel que fa a l'**evolució de les habilitats socials** de l'alumne, la professional de suport comenta que no ha detectat que el jove hagi avançat en aquesta àrea. En referència a la **identificació d'emocions**, explica que en comparació amb anys anteriors, l'alumne és capaç de reconèixer emocions que són molt evidents en altres persones, però que, quan les emocions són negatives i difícils de gestionar, li costa actuar en conseqüència. Comenta que l'alumne, en cursos anteriors, tenia una visió molt lineal de les emocions de les persones, és a dir, concebia que algunes persones eren alegres i altres tristes, però no identificava que aquestes emocions depenen de la situació i que, per tant, depenent de les circumstàncies, una persona podia tenir un mal dia i estar trista sense necessitat de ser sempre una persona trista. Ara l'alumne és més conscient d'això i pot identificar les emocions bàsiques, però li costa adaptar el seu comportament a l'estat emocional dels altres. Així, per exemple, comenta que fa unes setmanes un company de classe estava enfadat amb ell i amb un altre alumne per una situació que es va donar durant la classe d'Educació Física. La professional comenta que l'alumne va saber identificar que aquest company estava enutjat amb ell i entenia el motiu, però en comptes d'intentar parlar amb ell per tal de solucionar la situació el que va fer va ser ignorar el company, justificant que *"avui està enfadat, és igual"*.

Pel que fa a l'**elogi**, la professional comenta que l'alumne si que és capaç de reconèixer aspectes positius en altres persones, però que, per si mateix, no els elogia, és a dir, ho pot pensar però no ho diu. Comenta que un dia, durant l'hora de biblioteca i en el marc d'una conversa que estaven tenint, l'alumne va comentar-li que volia comprar-se la mateixa samarreta que portava un dels seus companys perquè li agradava molt, però que no sabia de quina botiga era. La professional va dir-li que per què no li havia preguntat al seu company la marca de la samarreta, i l'alumne va dir *"perquè no hem parlat de la samarreta"*, del que se'n deriva que no va comunicar-li que li agradava, tot i que si que ho va pensar.

A nivell d'**instruccions**, la vetlladora comenta que l'alumne segueix mostrant dificultats en donar instruccions, sent només capaç de fer-ho correctament quan té molt automatitzada la tasca i es tracta d'alguna activitat del seu dia a dia. Així, la vetlladora explica que en algunes ocasions, quan està fent suport de manera conjunta a aquest alumne i a un altre company, ella li demana que li expliqui a l'altre alumne com fer una tasca, la qual el jove realitza cada dia. En aquest cas, si que és capaç de fer-ho, perquè està molt familiaritzat amb l'activitat. No obstant, en el context d'una activitat que estaven realitzant, la vetlladora va preguntar-li a l'alumne com ho faria per explicar-li al seu company com fer una activitat que havien dut a terme a plàstica, ja que el company no havia vingut i, per tant, no sabia com fer-la. En aquest

cas, el jove no va ser capaç d'explicar-ho correctament, ja que no estava gaire familiaritzat amb l'activitat perquè només l'havia feta un cop.

Per altra banda, reconeix que l'alumne segueix tenint moltes dificultats per **exposar arguments vàlids amb l'objectiu de convèncer una altra persona** d'alguna cosa que ell vulgui, exposant sempre aspectes molt superficials i, en ocasions, arguments que no tenen gaire a veure amb el que s'està plantejant. Pel que fa a **la gestió de l'enuig**, la professional comenta que l'alumne segueix sense fer-ne una bona gestió. En anys anteriors, potser presentava alguna conducta problemàtica que ara ja no presenta, però tampoc podria dir-se que gestiona bé aquest tipus de situacions quan se sent enfadat, ja que el que fa és quedar-se més callat i retirar-se de del context.

Pel que fa a la **recepció de missatges contradictoris**, la professional comenta que, en cas de donar-se una discrepància entre el missatge que l'alumne rep de manera verbal i el que rep de manera no verbal, el jove es quedarà sempre amb el primer, ja que no presenta una bona lectura de la informació no verbal, que en moltes ocasions, obvia. La treballadora comenta que, en la majoria dels casos, l'alumne no és conscient de que està rebent missatges contradictoris a no ser que alguna persona li faci reflexionar al respecte, pel que no s'identifica malestar en aquest tipus de situacions, sinó que l'alumne simplement es queda amb la informació verbal i obvia la resta.

En referència a la **gestió de temes sensibles**, com ara la mort d'un animal domèstic o d'algun familiar, la professional comenta que per afrontar aquest tipus de situacions l'alumne necessitaria molt suport d'algun adult de la seva confiança, ja que per ell mateix no seria capaç d'afrontar la situació de manera adequada. Per últim, la professional comenta que desconeix si l'alumne identifica les situacions de **pressió grupal** però que, quan es donen, l'alumne acostuma a cedir i fer el que els altres volen que faci perquè, tal i com diu ella, *"si ho fan tots és perquè és divertit"*.

Pel que fa a les **dificultats persistents**, la professional comenta que l'aspecte on l'alumne segueix mostrant més dificultats en el moment actual és en la **identificació d'emocions en altres persones**. Comenta que l'alumne, durant aquests tres anys d'ESO ha avançat molt en referència a la identificació de les seves pròpies emocions, però que segueix tenint moltes dificultats per reconèixer i comprendre com se senten els altres i per què. La professional, quan se li pregunta, explica que les dificultats que mostra l'alumne en l'àrea de les habilitats socials es veuen influïdes, per una banda, per les seves **pròpies característiques** i, per altra, per **aspectes del context**. Explica que l'escola considera que l'alumne té molt poc contacte amb iguals (només a l'escola). El centre ha recomanat a la família apuntar-lo a alguna extraescolar esportiva, en comptes de, per exemple, dedicar dues

hores a la tarda a treballar amb un professor particular. L'alumne, durant l'últim període d'aquest curs, s'ha mostrat molt angoixat en diverses ocasions ja que considera que té molta feina perquè està tot el dia a l'escola i, per les tardes, fa classes particulars o va al logopeda. Així doncs, el jove ha manifestat en diverses ocasions que vol fer més coses amb els seus companys, com ara anar al gimnàs o a jugar a futbol. La vetlladora explica que l'alumne **és conscient de que treballa coses diferents**, fa classes particulars i va al logopeda perquè té unes dificultats que la resta dels seus companys no tenen, tot i que és bastant probable que no acabi d'entendre ben bé el per què. Per altra banda, la professional considera que **aquestes dificultats influeixen en el dia a dia** de l'alumne en diversos aspectes. Així doncs, les relacions que manté amb la resta dels seus companys són molt més superficials que les que poden tindre altres alumnes entre ells. A més, en diverses ocasions es donen situacions delicades com a conseqüència de la seva baixa comprensió d'algunes actituds o comportaments que prenen altres alumnes.

Per altra banda, la professional considera que des de 1r d'ESO fins a 3r, l'alumne ha avançat molt en la manera que té de **relacionar-se** amb els seus companys, però comenta que durant el transcurs de la intervenció no ha detectat cap canvi que li hagi cridat l'atenció. Així, en anys anteriors l'alumne no mostrava tant interès en interaccionar amb les altres persones, però a poc a poc, això ha anat canviant i ara sí que es relaciona i inclús inicia interaccions amb altres persones, tant amb els seus companys com amb els docents. No obstant això, la professional comenta que tot i que és cert que s'ha donat una gran evolució, l'alumne segueix mostrant dificultats en aquesta àrea.

Pel que fa a la **presència de conflictes a l'aula**, la professional considera que l'alumne segueix mostrant moltes dificultats en la gestió de situacions conflictives, ja que no ho comunica ni ho expressa de cap forma, sinó que necessita que un adult li insisteixi fins trobar què és realment el que ha passat. Quan se li pregunta, la professional comenta que ella identifica quan s'ha donat alguna situació d'aquest tipus perquè detecta cert **malestar** en l'alumne, el veu **trist** i **no participa** en les activitats que s'estan fent. Així mateix, comunica que **es segueixen donant aquest tipus de situacions**, on també hi juga un paper molt important el comportament dels altres companys, que no sempre reaccionen de manera adequada.