

## El pla del dia: alguna cosa més que una ajuda visual

Carles Augé, Núria Duaso, M. Mar Fernández i Xavier Villuendas

**Resum:** En el present article expliquem i presentem tres experiències pràctiques basades en l'ús d'una eina aglutinadora de la proposta educativa adreçada a alumnes amb retard mental: el pla del dia. Aquesta eina, a més de ser un exemple d'autocontrol, serveix per a millorar la funcionalitat de la comunicació i també té implicacions en les relacions escola-família.

**Abstract:** In this article we expose and display three practical experiences that are based in the use of an agglutinative tool of the educational proposal addressed to pupils with mental retardation: the daily plan. This tool, in addition to be an example of selfcontrol, serves to improve the functionality of the communication and also has implications in the relationship school-family.

**Descriptors:** Ajuda visual. Autocontrol. Comunicació augmentativa. Integració. Relació escola-família.

La pràctica ens ensenya que hi ha un bon nombre d'alumnes que tenen problemes a l'hora de comunicar-se: alumnes amb autisme, amb retard mental, amb dificultats emocionals... Ens referim a alumnes als quals els costaria no sols utilitzar la parla de manera funcional, sinó també la comprensió de la parla. Col·laborem en la seva educació tant des de centres ordinaris com des de centres d'educació especial. Organitzar-los el currículum acadèmic partint de greus mancances en la comunicació limita, si no desorienta, la nostra acció educativa.

En una publicació anterior (AUGÉ, C. i altres, 1995), assenyalàvem els avantatges del «Pla del Dia» (PdD), un dels instruments de la resposta educativa que vàrem dissenyar per a una alumna. Ens basàvem en les aportacions de Von Tetzchner i Martinsen (1993), quan expliquen «l'enfocament de 24 hores». En el present article voldríem aprofundir en el PdD i comentar altres experiències en què l'hem fet servir.

El PdD és un tipus d'*ajuda visual*, en la terminologia d'Hodgdon (1995), destinada bàsicament a ajudar l'alumne a organitzar-se i a autocontrolar la conducta (McCONNELL, 1999). Però també és molt més que això: és una eina que pot contribuir a millorar significativament la qualitat de vida de l'alumne.

Quan parlem amb alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) utilitzem, sobretot, la paraula; per tant, el canal auditiu. Però la parla és molt ràpida

per a moltes d'aquestes persones. És un canal temporal; desapareix immediatament, i requereix la correcta participació de moltes habilitats (discriminació auditiva, vocabulari ampli, memòria immediata...). Molts dels nostres alumnes necessiten canals d'informació permanents on aquesta informació es pugui processar una i altra vegada, on la memòria no tingui un pes tan rellevant, on el vocabulari quedi molt explícit. Per què no aprofitar, doncs, el canal visual per a rebre i estructurar la informació? Normalment els alumnes amb NEE tenen una memòria visual i unes habilitats d'interpretació visual superiors a les seves capacitats auditives.

Les ajudes visuals són, de fet, un element més en la nostra quotidianitat: els calendaris, les agendes, els horaris, els programes de teatre o els de festa major, les llistes de la compra, els llistats telefònics..., no són ajudes visuals? El fet que estiguin escrites en lloc de representades amb icones no en desvirtua l'objectiu: «donar informació en un ordre lògic, estructurat i de forma seqüenciada» (HODGDON, 1995). Donar la informació als alumnes amb suport visual, com en el cas del PdD, els ajuda a manejar els esdeveniments del dia evitant que se sentin frustrats o confosos quan es trenca l'ordre habitual de les rutines. També els proporciona informació necessària per intentar resoldre millor els problemes o les situacions en què es vagin trobant (HODGDON, 1995; ALBERTO i FREDRICK, 2000; DOWNING i PECKHAM-HARDIN, 2001).

En el terreny psicològic, la percepció és un procés cognitiu d'elaboració i interpretació de la informació que implica organitzar-la i donar-li sentit. No parlem només de la captació de l'estímul, sinó també d'aquella activitat cognitiva superior que se'n deriva: comparació amb altres percepcions anteriors, preparació per a la captació posterior d'estímuls, posada en marxa d'esquemes anticipatoris.. (PUENTE, 1998).

Els avantatges de les ajudes visuals van més enllà. Si bé tenen l'estructura d'una eina «receptiva» (perquè l'alumne rebi informació), també tenen altres avantatges (HODGSON, 1995; DOWNING i PECKHAM-HARDIN, 2001):

1. L'ajuden a establir i a mantenir l'atenció.
2. Són fàcils d'interpretar.
3. Aclareixen la informació verbal.
4. Proporcionen una forma concreta d'ensenyar i d'aprendre conceptes com el temps, la seqüència, la causa-efecte...
5. Ajuden a comprendre i a acceptar els canvis.
6. Ajuden a millorar les habilitats expressives.. (i podem afegir-hi de comunicació en general).
7. Serveixen de transició entre diferents activitats i diferents ambients.

De tots els beneficis que es deriven del PdD, voldríem insistir en aquests darrers. La millora en les habilitats expressives és conseqüència del traspàs de responsabilitat de la comunicació que es deriva del seu ús, no sols pel que fa als temes sinó també a la iniciativa. Estimula i amplia el llenguatge funcional, les situacions de comunicació en diferents ambients i persones, proporciona més oportunitats per iniciar converses relacionades amb les experiències pròpies de l'alumne.. Realment es fa difícil poder delimitar quin efecte ajuda a millorar quina habilitat. Pensem que hi ha un efecte dòmino, ja que en millorar una habilitat, en milloren d'altres que, al mateix temps, produeixen millores en les primeres.

De la mateixa manera que tots fem servir diferents ajudes visuals, recomanaríem utilitzar el PdD amb altres instruments de la mateixa família com plafons de comunicació, materials pedagògics estructurats visualment...

## El pla del dia

Formalment el PdD és un full imprès a dues cares, com un horari. El contingut comprèn el temps escolar,

l'escolar no lectiu i l'extraescolar; per tant, hi ha un exemplar diferent per a cada dia de la setmana. A la part superior fem un encapçalament que presenta unes activitats que seran comunes a tots els dies, en funció dels objectius pedagògics proposats. A continuació, situem l'horari on es presenten les activitats del dia i ocupem la resta de la cara anterior i bona part de la posterior. A sota hi deixem un espai per presentar, si és el cas, l'activitat extraescolar i, finalment, un espai per a les possibles comunicacions escola-família i viceversa.

Des del punt de vista funcional, és una eina que situa l'alumne temporalment organitzant-li les activitats i alhora és un mitjà d'informació professor-professor, professor-pares, alumne-alumnes...

Les activitats que s'hi proposen fan que esdevingui una eina d'aprenentatge important.

## Com utilitzem el PdD

A primera hora del matí es presenta el PdD a l'alumne. Després d'un comentari general, omple l'encapçalament: nom i data, situació del dia dins de la setmana, temps atmosfèric..., en funció del currículum previst per a ell o ella.

A continuació presentem les activitats del dia i comencem la primera. Un cop acabada, a l'alumne se li pot donar l'opció de dibuixar, escriure, autoavaluar-se, comentar o diverses coses alhora. L'educador participa en aquest acte comentant i fent la coavaluació, escrivint una descripció o unes observacions sobre l'activitat, ajudant l'alumne en la seva tasca.. Això s'anirà repetint al llarg de la jornada. De vegades, però, les circumstàncies o la manca de temps impedeixen que es pugui fer en acabar l'activitat. En aquest cas, quan trobem el moment ens hi aturarem i ens dedicarem a anar recordant les activitats que hem realitzat abans de la que estem a punt de començar.

El PdD, doncs, sol estar tot el dia a l'abast de l'alumne, penjat a prop del seu lloc en un dossier de plàstic o de la manera que resulti més pràctica en cada circumstància, i al final de la jornada marxa amb ell, dins de la bossa, cap a casa. El PdD aporta a la família una informació sobre la jornada escolar de l'alumne que en molts casos no és capaç de transmetre. A partir d'aquesta informació la família s'hi pot comunicar per parlar del que ha fet o ha viscut a l'escola: li pot fer preguntes, es pot interessar o poden parlar del menjar, del

joc, de les activitats, dels aprenentatges, de les sensacions...

L'endemà el PdD retorna a l'escola amb algun missatge o alguna nota de la família, si és el cas, i s'arxiva a l'escola com a recull de l'evolució de l'alumne.

En alguns alumnes, sobretot els més petits, hem fet servir un full per al cap de setmana. Normalment el presentem a dues cares, dissabte a l'anvers i diumenge al revers. Només conservem l'encapçalament; la resta, la deixem en blanc per tal que s'hi dibuixi, s'hi escrigui o s'hi enganxi quelcom relatiu a les vivències del cap de setmana. Així, quan dilluns tots comentin el que han fet, la mestra pot fer intervenir l'alumne a partir de la informació que té.

### Trets rellevants dels alumnes amb els quals hem fet servir el PdD

Hem elaborat diferents models adaptats a les característiques, a les capacitats i als objectius pedagògics de cada alumne. És convenient que el model vagi evolucionant (el canvi es pot fer a mitjan primer trimestre) per adaptar-se a la realitat de l'alumne i per provocar nous avenços.

El PdD, fins ara, l'hem utilitzat amb tres alumnes integrats en grups-classes de diverses escoles ordinàries. El primer exemple (Figures 1 i 2), el vàrem crear per a una alumna afectada per una neuropatia que, entre d'altres, li comportava lleugeres dificultats motrius i grans dificultats de comunicació. Feia servir un plafó amb el sistema SPC (MAYER-JOHNSON, 1981). En aquell moment estava en un grup-classe de 3r i va utilitzar-lo, amb modificacions, fins a 6è (AUGÉ i altres, 1995). En el temps previ a la introducció del PdD l'alumna necessitava la supervisió directa i contínua de l'adult a causa de la manca d'autonomia i d'alguns comportaments agressius i/o distorsionadors. Nosaltres els atribuïem a les dificultats de comunicació que tenia, les quals li provocaven que li fos complicat establir relacions amb els adults i amb els companys més propers i que no pogués entendre ni preveure els esdeveniments del seu entorn.

Un segon exemple (Figures 3 i 4), inspirat en el primer quant al funcionament però ben diferent quant a la presentació i els codis, es va fer servir amb un alumne del mateix centre amb síndrome de Down i integrat en una aula de 1r d'educació primària. Aquest alumne va anar passant de curs amb el seu grup, el qual l'acollia bé.

Els objectius que es treballaven amb ell eren els de l'etapa d'educació infantil. Se l'entenia amb dificultat quan parlava. Feia servir bé les vocals i només algunes consonants, però amb expressivitat i entonació. Rebia atenció logopèdica. Presentava sordesa de transmissió que afectava la discriminació auditiva i portava un audífon.

Mancat d'autonomia quant al treball, al menjar i a les seves necessitats fisiològiques. La dificultat per acabar-se l'esmorzar li restava temps per jugar i relacionar-se al pati. Tenia obsessió per l'ordre i no suportava embrutar-se les mans. Va començar la lectura amb un mètode global de lletra lligada (FERRER i DURCH, 1992). Vàrem introduir el PdD després de coordinar-nos la tutora, el MEE, la mestra de suport a la integració MSI (itinerant) i la logopeda (itinerant). El PdD va substituir la «llibreta viatgera», que funcionava des de la llar d'infants i que havia anat cada dia de casa a l'escola i viceversa dins de la motxilla. En aquesta llibreta, fins aleshores hi escrivien els mestres i els pares. El PdD, a més d'altres funcions, va assumir avantatjosament aquesta comunicació escola-família, perquè ell n'era el protagonista.

En la mateixa línia, però en un altre centre, vam fer un nou exemple (Figures 5 i 6) per a un alumne amb síndrome de Williams. Era un nen que tenia necessitat de moure's sovint i passejar per la classe, mostrava reaccions violentes (enfadar-se, xisclar, plorar...) davant de situacions que li provocaven tensió o frustració, o quan tenia dificultats amb els hàbits i l'ordre (recollir, endreçar...), rebutjava les activitats que implicaven traç o manipulació, s'implicava poc a l'hora de jugar al pati o a la classe i només es limitava a fer d'espectador. Es relacionava, principalment, amb els adults. Li costava esperar i tolerava malament els canvis.

El PdD es va fer servir al llarg de tres cursos: P-5, 1r i 2n, i va tenir, com a instrument, una evolució significativa i paral·lela amb el procés que anava fent l'alumne (Figures 7-10).

### Conclusions

#### *Aportacions per als educadors*

El PdD contribueix a coordinar, i a sentir-se coordinats, els mestres que intervenen amb l'alumne, els monitors de patis, menjador o activitats extraescolars i la

família. Tothom pot fer-hi anotacions i llegir les dels altres.

Des del punt de vista pràctic, exigeix que dediquem una sèrie d'estones, més o menys fixes dins l'horari escolar, a comunicar-nos i parlar de la quotidianitat. En aquestes estones anticipem, recordem, reforcem unes estructures... Ajudem l'alumne a ser conscient del que ha après, fem que expliqui, que faci descripcions, que valori, el felicitem, l'encoratgem... En aquest sentit, és una eina que facilita la comunicació.

El PdD ens predisposa i ens condiciona favorablement a fer servir la comunicació oral d'una manera més rica, funcional i contextualitzada, de manera que contribueix a millorar, també, la seva qualitat. És també una font d'informació molt útil que serveix per confeccionar els informes o altres documents dels alumnes. A partir de les anotacions dels diferents educadors van quedant reflectits per escrit aquells aspectes més significatius o que han estat més extraordinaris en la vida diària de l'alumne o en la seva evolució.

#### *Aportacions per a l'alumne*

El PdD és un instrument amb el qual estructurarem el temps, i permet de treballar diversos aspectes del currículum que cal determinar en funció de l'alumne/a en concret:

- L'estructuració i l'orientació temporal: el dia, la setmana, el temps lectiu i no lectiu.
- La creació i la consolidació d'uns hàbits de treball que contribueixen a millorar l'autonomia personal i social.
- L'estructuració del pensament i el desenvolupament d'algunes habilitats com la memòria.
- L'avaluació, que ens permet de fer l'autoavaluació i la coavaluació de les activitats i que ens ajuda a «rebobinar», recordar el que hem fet i com ho hem fet, per anar entrant en el camp de les activitats meta-cognitives.
- L'autoregulació i la millora de l'autoestima.
- La motivació i la facilitació en tenir un suport visual.
- Els aprenentatges concrets en algunes àrees del currículum (per determinar en cada cas): observació i registre de dades, numeració i noció de quantitat...

- El llenguatge oral i escrit: estructuració temporal de les frases, correspondències morfosintàctiques, lectura (noms, dies de la setmana...), escriptura de paraules...

Els canvis que hem observat en els alumnes amb els quals hem fet servir el PdD ens impulsen a animar els professionals interessats a utilitzar eines com aquesta. Es tracta de plantejaments educatius que porten implícits un seguit de mesures de caràcter global que s'impliquen les unes amb les altres i que aglutinen diferents persones i professionals per actuar d'una manera coordinada. Tot plegat dóna coherència a les actuacions educatives i, en darrer terme, a la vida de persones que per la seva edat i les seves capacitats requereixen el nostre ajut més que ningú (si més no durant un cert temps, mentre aprenen a ser autònoms...).

#### Referències bibliogràfiques

- ALBERTO, P. i FREDRICK, L. «Teaching Picture Reading as an Enabling Skill». *Teaching Exceptional children*, vol. 33/núm. 1, p. 60-64.
- AUGÉ, C. i altres (1995) *Tots anem a l'escola. Una experiència d'integració*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- DOWNING, J. i PECKHAM-HARDIN, (2001) «Daily Schedules: A Helpful Learning Tool». *Teaching Exceptional Children*, vol. 33/núm. 3, p. 62-68.
- FERRER, M. L. i DUCH, J. (1992) *Aprenem a llegir: programa de treball*. Girona: Astrid21 i Diputació de Girona.
- HODGON, L. (1995) *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*. Troy, MI: QuirkRoberts Publishing.
- MAYER-JOHNSON, R. (1981) *The Picture Communication Symbols*. Minnesota: Mayer-Johnson.
- MCCONNELL, M. (1999) «Self-monitoring, Cueing, Recording, and Managing: Teaching Students to Manage Their Own Behavior». *Teaching Exceptional Children*, vol. 32/núm. 2, p. 14-21.
- PUENTE, A. (1998) *Cognición y Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- VON TETZCHNER, S. i MARTINSEN, H. (1993) *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Annex

dijous

Montserrat			
març			
pati			
Laura			

Figura 1. Anvers PdD primera alumna

dimarts

Anna			
pati			
Eulàlia			
Elisabeth			

Figura 2. Revers PdD primera alumna

dimarc

pati			
Loni			

Figura 3. Anvers PdD segon alumne

MARIONA dilluns

activitat		MARIONA	mestra/e
jugar a pilota			
esmorzar			
pati			
full			
parar taula			
complementària			
dinar			
pati			

Figura 4. Revers PdD segon alumne



Figura 5. Anvers PdD tercer alumne

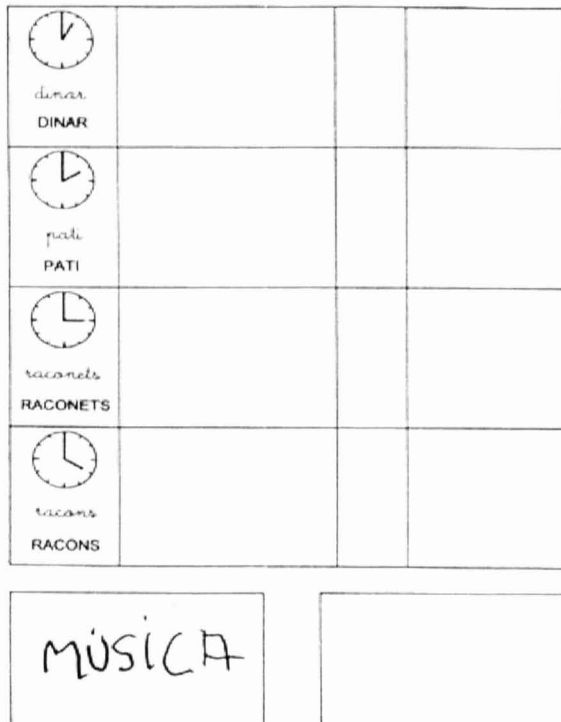


Figura 7. Anvers PdD tercer alumne (1a evolució)

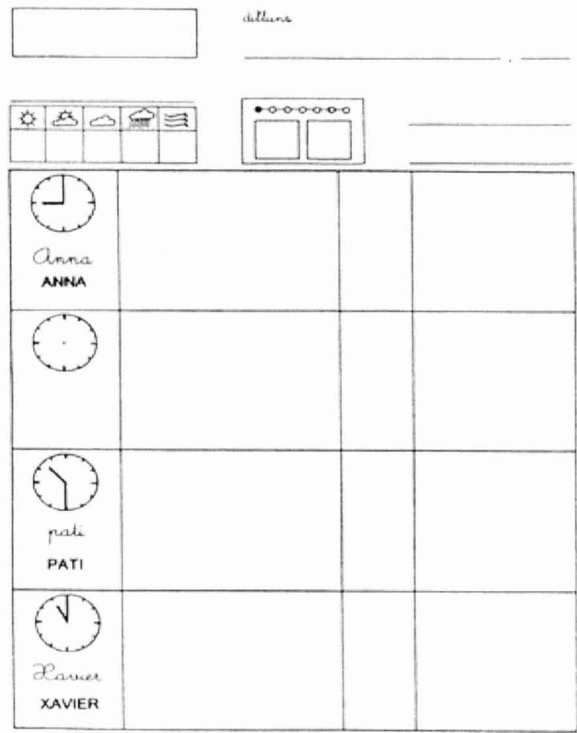


Figura 6. Revers PdD tercer alumne

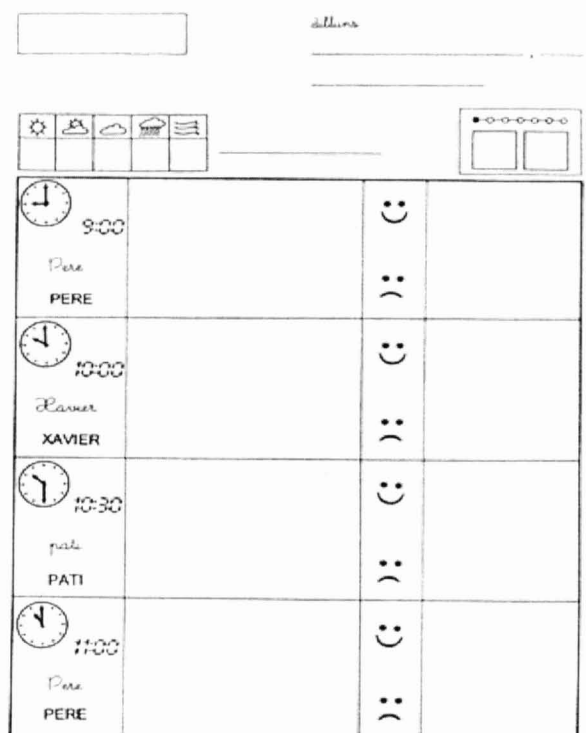




Figura 8. Revers PdD tercer alumne (1a evolució)

10:00 dinar DINAR	AVUI HE MENJAT	☺
2:00 patí PATI		☹
3:00 Pere PERE	☺	☹
4:00 Xavier XAVIER	☺	☹

Figura 9. Anvers PdD tercer alumne (2a evolució)

**Carles Augé** és professor de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull, membre de l'EAP «B-11» de Sabadell i del GIEE.

**Núria Duaso** és professora de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull i logopeda de la C.S. «Parc Taulí» de Sabadell.

activitat	MARIONA	mestra/e
ordinador		
gimnàstica		


logopèdia	
-----------	---

Figura 10. Revers PdD tercer alumne (2a evolució)

**M. Mar Fernández** és mestra del CEE Francesc Bellapart de Sabadell.

**Xavier Villuendas** és formador de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, professor de l'IES Forat del Vent i membre del GIEE.