

# **EL TREBALL AMB ALUMNAT TEA**

**EL TREBALL DE LES HABILITATS SOCIALS I LES  
EMOCIONS**

**PRÀCTICUM - I**

**Tutora UOC: Ariadna Leonart**

**Tutora externa: Núria Castell**

**Alumna: Antònia Cañadas Rodríguez**

**Curs 2010-11. 2n Semestre**

*“Per valorar el nen, s’ha d’interactuar amb ell”*

*Ángel Rivière*

## ÍNDIX

Resum .....	pàg. 3
Capítol 1. Introducció i objectius .....	pàg. 4
Capítol 2. Descripció del context .....	pàg. 6
Capítol 3. Marc teòric .....	pàg. 9
Capítol 4. Part pràctica .....	pàg. 21
Capítol 5. Conclusions i prospectiva .....	pàg. 35
Valoració crítica .....	pàg.37
Annexos .....	pàg. 39
Bibliografia .....	pàg. 70

## RESUM

En el marc d'una escola inclusiva, es busca promoure l'aprenentatge de tots els alumnes. L'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) forma part de la diversitat que ha d'atendre el professorat, un alumnat que presenta dificultats d'interacció social i de comprensió dels estats mentals dels altres, aspectes que influeixen en la seva qualitat de vida. D'aquesta manera, es presenta una intervenció que busca afavorir el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques dels alumnes TEA. La intervenció té en compte l'enfocament interactiu i contextual del procés de valoració proposat per Àngel Rivière (2001), la Teoria de la Ment desenvolupada per Baron-Cohen, Leslie i Firth el 1985 i el programa DIR o Floortime d'Stanley Greenspan. A més, s'han elaborat una sèrie de materials i activitats per a l'ensenyament de la comprensió de les emocions i de les habilitats socials, basades en les aportacions de Howling, Baron-Cohen i Hadwin (2006) i les historietes socials de Gray.

Paraules clau: Trastorn de l'Espectre Autista, enfocament interactiu i contextual, teoria de la ment, habilitats socials, emocions.

## RESUMEN

En el marco de una escuela inclusiva, se busca promover el aprendizaje de todos los alumnos. El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) forma parte de la diversidad que tiene que atender el profesorado, un alumnado que presenta dificultades de interacción y de comprensión de los estados mentales de los otros, aspectos que influyen en su calidad de vida. De este modo, se presenta una intervención que busca favorecer el desarrollo de las capacidades relacionales, comunicativas y simbólicas de los alumnos TEA. La intervención tiene en cuenta el enfoque interactivo y contextual del proceso de valoración propuesto por Àngel Rivière (2001), la Teoría de la Mente desarrollada por Baron-Cohen, Leslie y Firth en 1985 y el programa DIR o Floortime de Stanley Greenspan. Además, se han elaborado una serie de materiales y actividades para la enseñanza de la comprensión de las emociones y de las habilidades sociales, basadas en las aportaciones de Howling, Baron-Cohen i Hadwin (2006) y las historietas sociales de Gray.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, enfoque interactivo y contextual, teoría de la mente, habilidades sociales, emociones.

## CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

El tema de recerca escollit és *El treball amb alumnat de l'espectre autista*. Considero que és un tema molt interessant, ja que moltes vegades els mestres i professors i, fins i tot, els mateixos professionals encarregats de dur a terme una intervenció psicopedagògica es troben amb les dificultats que suposa treballar i intervenir amb alumnat amb aquestes dificultats. A més, hem de considerar el fet que treballem en el marc d'una escola inclusiva i integradora que busca el desenvolupament integral de la persona i que pretén atendre i acompanyar els alumnes amb necessitats educatives especials per tal que puguin assolir les finalitats de l'educació. Per tot això, és possible que cada vegada més ens trobarem amb casos d'alumnat de l'espectre autista, per la qual cosa és necessari, a més de conèixer els trets i les característiques que presenta aquest tipus d'alumnat, conèixer les estratègies metodològiques i els recursos necessaris per treballar amb aquests o aquestes alumnes. D'aquesta manera, amb l'elecció del tema es pretén conèixer les dimensions i els nivells que presenta l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA), a més de presentar una sèrie de recursos que ajudin a treballar, de forma concreta, el desenvolupament social d'aquest tipus d'alumnat.

D'altra banda, com recorda Rivière (2001), l'autisme resulta un tema fascinant, ja que suposa un repte i un desafiament de les nostres motivacions més fonamentals com a éssers humans. Les necessitats de comprendre els altres, relacionar-nos amb els altres i compartir estats mentals són característiques pròpies dels humans. Per això resulta estrany i, al mateix temps, fascinant l'aïllament i desconnectat dels nens autistes, i el que fa que intentem comprendre i penetrar en els misteris de tot allò relacionat amb el trastorn de l'espectre autista.

Pel que fa al tractament del tema sobre el qual es realitza aquest projecte, es tindrà en compte l'enfocament interactiu i contextual del procés de valoració proposat per Àngel Rivière (2001). S'ha de considerar que en l'actualitat, s'ha produït un canvi respecte a l'enfocament general de l'autisme, en considerar-lo, des d'una perspectiva evolutiva, com un trastorn del desenvolupament. Així mateix, seguint aquesta línia de canvi pel que a les explicacions de l'autisme que s'han produït en els últims anys, es consideraran la Teoria de la Ment i el model DIR de Greenspan.

Aquest projecte està organitzat bàsicament en cinc capítols. El primer capítol correspon a l'exposició i justificació del tema del projecte i l'establiment dels objectius. En el segon capítol es fa una descripció del context en què s'ha desenvolupat el projecte, la USEE de primària d'un centre escolar privat

concertat. El tercer capítol recull el marc teòric que ha servit de base a l'hora de la realització del projecte. D'altra banda, en el quart capítol s'exposa la intervenció educativa realitzada, considerant la metodologia i procediments emprats, les activitats dutes a terme, així com la temporització i avaluació de seguiment i resultats. Finalment, en el cinquè capítol es consideren les idees principals exposades i es presenten les conclusions extretes a partir de la intervenció psicoeducativa duta a terme en un alumne amb trastorn de l'espectre autista.

Pel que fa al tema dels objectius, s'ha de dir que l'objectiu general d'aquest projecte és realitzar una intervenció psicoeducativa que afavoreixi el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques dels alumnes amb trastorn de l'espectre autista. Aquesta intervenció es realitzarà a partir de l'observació i valoració d'un alumne de la USEE amb trastorn de l'espectre autista, l'intercanvi d'informació entre els professionals implicats en l'educació de l'alumne per tal d'obtenir-ne dades sobre les capacitats relacionals i la proposta d'activitats.

Així mateix, els objectius específics que es pretenen assolir són els següents:

1. Analitzar les diferents teories i concepcions explicatives del trastorn de l'espectre autista.
2. Conèixer les dimensions i nivells de què es compon l'espectre autista.
3. Valorar un alumne a partir dels instruments d'avaluació: Inventari de l'Espectre Autista, IDEA, i Registres d'Indicadors d'Observació.
4. Elaborar un guió d'entrevista per a la família, que permeti obtenir informació de les capacitats relacionals i els estats emocionals pel que fa a l'àmbit familiar.
5. Elaborar qüestionaris dirigits als tutors, mestres i educadors per a l'observació de l'alumne a l'aula i en situacions lúdiques que permetin obtenir dades sobre les capacitats relacionals.
6. Dissenyar activitats i recursos educatius que afavoreixin el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques dels alumnes amb trastorn de l'espectre autista.
7. Dur a terme, juntament amb la tutora de la USEE, les activitats dissenyades.

## CAPÍTOL 2. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT

### 2.1 Descripció del centre

El centre on es realitzarà el Pràcticum I és un centre privat concertat de Sant Adrià de Besòs (Barcelona); concretament, es realitzarà en la USEE d'Educació Primària. El centre escolar es localitza en una zona que va patir la forta onada migratòria interior durant les dècades dels 60 i 70 del segle anterior, amb persones procedents, de manera majoritària, d'Andalusia, Extremadura i Galícia. És una zona que es caracteritza, a més, per concentrar una població obrera i on predomina un nivell socioeconòmic mitjà-baix.

El centre va començar a funcionar com a escola l'any 1960 en els baixos d'uns edificis de la Gran Via de Sant Adrià de Besòs i va ser fundat pel pare dels actuals propietaris; l'any 2000 es va traslladar a les noves instal·lacions que actualment ocupa. El propòsit de la titularitat de l'escola, des de la seva fundació, és "satisfer les demandes de formació de la societat mitjançant una estructura flexible, connectada amb la realitat social i laboral i capaç d'oferir noves possibilitats de formació que reforcin el nostre compromís educatiu amb la societat" (missió i visió del centre escolar que es pot trobar a la pàgina web [www.turbula.com](http://www.turbula.com)). S'ha de considerar que el centre compta amb un Pla d'Atenció a la Diversitat i amb un Projecte Educatiu que té present que l'atenció a la diversitat tindrà com a finalitat última el desenvolupament integral de la persona, el que implica flexibilitat per concretar de manera individual els ajustos necessaris a les característiques i els ritmes d'aprenentatge de cada alumne/a.

L'escola se situa en un edifici de tres plantes, amb un edifici annex que ocupa el gimnàs i una piscina. El centre disposa de biblioteca, una sala de psicomotricitat, aula de plàstica i tecnologia, dos laboratoris, aules d'informàtica, dues aules d'educació especial, aula de música, menjador, sales de professors, dos patis (un de bàquet i un de futbol) i despatxos varis. El centre compta amb ascensor i rampes que hi faciliten l'accés.

El centre escolar contempla 7 unitats d'Educació Infantil, 12 unitats d'Educació Primària, 8 unitats d'ESO. A més, s'hi realitzen estudis de Batxillerat, en les modalitats de científic i humanístic; PQPI; cicles formatius de grau mitjà d'esport, estètica, informàtica, administració i comerç; cicles formatius de grau superior d'esport, educació, sanitat i esport. D'altra banda, aquest curs també ha començat a funcionar com a escola del futbol base de l'equip Espanyol. Així mateix, el centre compta amb dues unitats USEE, una per a educació Primària i una altra per a educació Secundària.

## **2.2 Descripció de les activitats habituals del centre.**

Les USEE són uns recursos organitzatius d'atenció als alumnes que presenten NEE susceptibles de ser escolaritzats en centres específics, amb la finalitat d'afavorir la seva participació en l'entorn ordinari. Els alumnes que assisteixen a una USEE tenen necessitats educatives especials vinculades a discapacitats bàsicament associades amb retard mental mitjà o greu, a trastorns generalitzats del desenvolupament, alumnes plurideficients, alumnes amb dèficits sensorials associats a altres dèficits greus i permanents i alumnes amb trastorns motrius dependents. Tots aquests alumnes han de disposar del dictamen de l'EAP i de la resolució dels Serveis Territorials.

La USEE d'Educació Primària del centre va començar a funcionar en aquest centre al llarg del curs 2007-08. En aquesta unitat treballen una tutora de la USEE, que serà la psicòloga encarregada de portar la tutoria externa del Pràcticum I; una educadora de la USEE i una vetlladora. L'aula que acull la USEE se situa al primer pis de i compta amb dues taules allargades, cadires, una petita biblioteca per recull material per treballar amb l'alumnat de n.e.e., un ordinador, a més de pòsters, trencaclosques, joguines i altre material necessari. La USEE atén aquest curs 2010-11 un total de 7 alumnes: 1 de 2n de primària, 2 de 3r de primària, 2 de 4t, un de 5è i un de 6è.

### **Funcions de la tutora de la USEE.**

La tutora de la USEE en aquest centre és una llicenciada en psicologia, que porta tres anys com a responsable d'aquesta unitat. Les tasques que desenvolupa són les següents:

- Elaborar, amb la col·laboració de l'EAP i del professorat del centre, el pla d'atenció educativa a l'alumnat de la USEE.
- Elaborar materials específics i adaptats a les necessitats de l'alumnat de la USEE que en facilitin l'aprenentatge.
- Acompanyar els alumnes de la USEE en la participació de les activitats de l'aula ordinària.
- Desenvolupar les activitats específiques, individuals i en petit grup que calguin per als alumnes de la USEE.
- Formular hipòtesis d'elaboració d'adaptacions curriculars i plans individualitzats per als alumnes de la USEE.
- Col·laborar en la tutoria individual de l'alumne que s'atén, realitzant entrevistes amb la família i professionals externs que atenen l'alumne.



### **Funcions de l'educadora**

Les funcions de l'educadora són donar suport en la participació de l'alumnat amb n.e.e. en les activitats del grup ordinari i dur a terme programes específics pautats pels professors i/o tutora de la USEE.

### **Funcions de la vetlladora**

La vetlladora donarà suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials per tal que pugui participar en les activitats organitzades pel centre (sortides, colònies, etc) A més, vigilarà i ajudarà al'alumnat amb n.e.e. en les hores d'entrada i sortida del centre i durant el temps d'esbarjo i menjador. Així mateix, acompanyarà els alumnes de la USEE en la participació en les activitats de l'aula ordinària.

El que és interessant destacar és la feina en equip que realitzen les persones que treballen en la USEE, però també la feina en equip que es percep entre els mestres de l'aula ordinària i la USEE, la professional de l'EAP, a més de la implicació de la majoria de les famílies, i la col·laboració entre tot aquest conjunt de persones i els professionals externs al centre que tracten aquests alumnes, com logopedes, CSMIJ o psicòlegs de gabinets privats. Es tracta realment d'un veritable treball en xarxa. El treball que es realitza amb les famílies també es pot contemplar des d'un punt de vista sistèmic, ja que l'alumne forma part de dos sistemes importants i interrelacionats, com són el sistema família i el sistema escola.

D'altra banda, a part de ser molt significatiu el bon ambient de treball entre els professionals de la USEE, aspecte interessant per tal de fer front als problemes inesperats que poden sorgir en el dia a dia en el tracte amb aquest tipus d'alumnat, cal destacar el clima agradable que es crea a l'aula de la USEE per tal que els alumnes se sentin còmodes i aollits i es puguin dur a terme les tasques de manera satisfactòria. Aquesta idea no implica que no existeixi un compliment de les normes bàsiques, com que els alumnes respectin el material, es respectin entre ells quan treballen en petit grup o saludin quan entrin a l'aula o s'acomiadin quan en surtin; tot al contrari, en el moment que algun d'aquests aspectes no és respectat, la tutora o la persona que estigui en aquell moment amb l'alumne o alumnes els recorda la norma de manera seriosa i sense donar peu a cap tipus de broma. És a dir, ens podríem trobar davant d'un estil democràtic de treballar: hi ha unes normes que s'han de respectar, i si no es respecten no es gaudirà de coses agradables ( treballar amb l'ordinador, dibuixar a la pissarra, jugar amb trencaclosques o amb jocs de cartes infantils).

## CAPÍTOL 3. MARC TEÒRIC

En aquest apartat es recullen les teories que han de servir de base per a l'elaboració d'aquest projecte, el treball amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA). En primer lloc, es fa una breu evolució històrica del concepte autisme, tractant d'aclarir termes com autisme, trastorn de l'espectre autista (TEA) i trastorn generalitzat del desenvolupament (TGD); tot seguit es presenten les dimensions i nivells de què es compon l'espectre autista. En segon lloc, es repassen breument les teories que poden ajudar a entendre el trastorn autista, especialment pel que fa als aspectes que són motiu d'estudi en aquest projecte, les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques de l'alumnat amb TEA. Per últim, es presenten també la teoria constructivista de l'ensenyament, en considerar que el projecte es produeix en un context com és l'escola inclusiva, i la teoria sistèmica, ja que la relació amb la família és fonamental en el treball amb aquest tipus d'alumnat.

### 3. 1 EVOLUCIÓ HISTÒRICA DEL CONCEPTE D'AUTISME. DIMENSIONS I NIVELLS DE L'ESPECTRE AUTISTA.

El terme autisme va ser utilitzat per primera vegada el 1911 per un psiquiatra suís, Bleuler, per descriure pacients amb esquizofrènia que havien perdut el contacte amb la realitat. El 1943, el doctor Leo Kanner va descriure el cas d'onze nens i nenes, utilitzant el terme autisme per referir-se a ells. Per a Kanner, el tret fonamental que defineix la síndrome de l'autisme és la incapacitat per relacionar-se i establir relacions amb les persones. El 1944, el metge vienès Hans Asperger dóna a conèixer en un article titulat "La psicopatia autista de la infantesa" les observacions dels casos de diferents nens amb "psicopatia autista", el trastorn principal dels quals era la limitació de les seves relacions socials. S'ha de destacar que l'article d'Asperger no va ser publicat a l'anglès fins a l'any 1991, per la qual cosa no va ser gaire conegut, excepte en cercles restringits de parla alemanya.

El professor Àngel Rivière (2001), a partir de la utilització del terme autisme per part de Kanner el 1943, estableix tres etapes en l'evolució de les teories que han estudiat l'autisme.

En un primer moment, des de 1943 fins a 1963, aproximadament, predominen les explicacions de tipus psicodinàmic. Es considerava l'autisme com un trastorn emocional que es produïa per factors afectius i emocionals inadequats

en la relació del nen amb les figures de criança. Les propostes terapèutiques anaven dirigides, principalment, a tractar de resoldre aquests conflictes emocionals que presentaven els infants, traient, fins i tot, el nen del seu ambient familiar.

En una segona etapa, compresa entre els anys 1963 i 1983, s'abandona la hipòtesi dels pares culpables a mesura que es troben els indicis que permeten establir relacions entre l'autisme i alteracions neurobiològiques. Comencen a predominar teories basades en la psicologia experimental, de manera concreta, el conductisme. Encara que inicialment es considerava l'autisme com una psicosi, producte d'una sèrie d'errades en l'ús de premis i càstigs en l'educació dels nens, es comença a desenvolupar a partir dels anys 70 del segle passat la idea de l'autisme com quelcom diferent a les psicosis, com un trastorn del desenvolupament normal del nen. En aquest moment ens trobem amb propostes terapèutiques cada vegada més educacionals, com el programa TEACCH, el principal promotor del tractament educatiu i integrador dels nens i nenes amb autisme.

La tercera etapa, iniciada a partir de 1983, es podria anomenar cognitivista-interaccionista. En aquesta etapa destaca la publicació, el 1985, de part de la tesi doctoral de Simon Baron-Cohen en un article titulat "Tenen els nens autistes Teoria de la Ment?". En aquest article l'autor recollia les investigacions realitzades juntament amb Leslie i Frith en què van descobrir una incapacitat inespecífica dels autistes per "atribuir ment". Cal destacar, també, que l'educació s'ha caracteritzat aquests últims anys per ser respectuós amb els recursos i capacitats de les persones autistes, centrant-se en la comunicació com a nucli essencial del desenvolupament.

La definició que va establir Kanner el 1943 encara continua vigent en l'actualitat, amb les tres dimensions de trastorn: trastorn qualitatiu de la relació, alteracions de la comunicació i el llenguatge, i la manca de flexibilitat mental i comportamental. Aquestes tres dimensions s'inclouen en les definicions diagnòstiques més utilitzades, el DSM-IV-R de l'Associació Americana de Psiquiatria i el CIE-10 de l'Organització Mundial de la Salut. La classificació més utilitzada, el DSM-IV-R, diferencia entre el trastorn autista (que equival a la Síndrome de Kanner) i el Trastorn d'Asperger (la Síndrome d'Asperger). A més, d'aquestes síndromes, en els Trastorns profunds del desenvolupament s'inclouen el Trastorn de Rett, el Trastorn Desintegratiu de la Infantesa i els Trastorns Profunds del Desenvolupament (TDP).

- El trastorn autista

El DSM-IV-R ofereix una definició d'autisme que recull una sèrie de característiques que en són acceptades com a universals i específiques. Les persones amb trastorn autista mostren: trastorn qualitatiu de la relació (trastorn important en moltes conductes de relació no verbal, com la mirada als ulls; incapacitat per desenvolupar relacions amb iguals adequades al nivell evolutiu; absència de conductes espontànies o falta de reciprocitat social o emocional); trastorns qualitius de la comunicació (retard o absència completa del desenvolupament del llenguatge; en persones amb parla adequada, incapacitat per iniciar o mantenir una conversa, utilització estereotipada o repetitiva del llenguatge o ús d'un llenguatge idiosincràtic, i manca de joc de ficció espontani i variat); patrons de conducta, interès o activitat restrictius, repetitius o estereotipats (preocupació per un focus d'interès; adhesió aparentment inflexible a rutines i rituals específics i no funcionals; estereotípies motores repetitives i preocupació persistent per part d'objectes).

- El trastorn d'Asperger

Els nens i adults amb la síndrome d'Asperger no presenten deficiències estructurals en el llenguatge, però el seu llenguatge resulta estrany, ja que té limitacions pragmàtiques i prosòdiques. Presenten un trastorn qualitatiu de la relació, ja que presenten una incapacitat per a relacionar-se amb els iguals, així com una manca de reciprocitat emocional i dificultats per entendre intencions alienes i dobles intencions. També presenten inflexibilitat mental i comportamental, així com alteracions de l'expressió emocional i motora. Així mateix, s'ha de destacar la capacitat normal de intel·ligència impersonal.

- El trastorn de Rett

La Síndrome de Rett s'enquadraria dintre dels trastorns profunds del desenvolupament. Es dona quasi sempre en nenes, per una mutació genètica en el cromosoma X.. Sempre s'acompanya d'un nivell sever o profund de retràs mental. Es tracta d'una alteració evolutiva que es produeix sempre després d'un període de cinc o sis mesos d'evolució normal al començament de la vida. Entre els 5 i 48 mesos es produeix una desacceleració del creixement cranial, una pèrdua de la capacitat funcional de les mans i un retràs psicomotor sever, a més d'una deficiència greu del llenguatge.

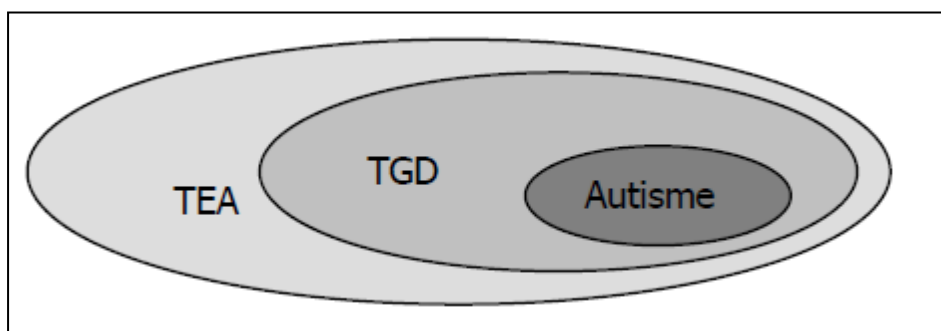
- El trastorn desintegratiu de la infància

Per poder diagnosticar aquest trastorn, la pèrdua de funcions i capacitats prèviament adquirides pel nen s'ha de produir després dels dos anys i abans dels deu. El trastorn desintegratiu es defineix per alteracions qualitatives de les capacitats de relació i comunicació, i per pautes estereotipades de conducta i activitat mental

- Els trastorns profunds des desenvolupament no específics.

En aquesta categoria s'englobarien aquells trastorns en què manca prou claredat per decidir-se per un dels quadres que abans s'han descrit o presenten de forma incompleta els símptomes d'autisme. Dins d'aquesta categoria s'inclou l'anomenat "autisme atípic".

Actualment, alguns autors utilitzen com a sinònim els termes Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i Trastorns Generalitzats del Desenvolupament, mentre que d'altres, com Lorna Wing, consideren els TEA com una població més àmplia, dintre de la qual s'englobaria la població amb TGD. Segons Martos (2001), el terme TGD es va adoptar per tal de proporcionar un diagnòstic formal a individus que, tot i que tenien dèficits crítics similars als que es donen a l'autisme, no complien exactament els criteris diagnòstics de l'autisme. D'aquesta manera, els termes TEA i TGD s'usen molt sovint de forma sinònima per tal de fer referència a un ampli espectre de trastorns neuroevolutius, sobretot en el cas de nens petits. El diagnòstic es pot tornar a definir considerant els marcadors biològics o psicològics que es vagin detectant.



Quadre 1. Relació entre TEA, TGD i Autisme (Martos, 2001)

La noció d'una espectre autista va tenir el seu origen en uns estudis realitzats per Lorna Wing i Judith Gould l'any 1979 en un barri de Londres. Aquesta noció pot associar-se a diverses classes d'alteracions i pot ser molt útil, a més des d'un punt de vista clínic, des d'una perspectiva educativa, ja que ajuda a

comprendre com, a través del procés educatiu, poden evolucionar previsiblement l'alumnat amb autisme o quadres relacionats.

En el quadre 2 es mostren les dimensions del continu autista presentades per Lorna Wing el 1979

DIMENSIONS DEL CONTINU AUTISTA	
I. Trastorns qualitius de la relació social	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aïllament complet. No apego a persones específiques. A vegades indiferenciació a persones/coses.</li> <li>2. Impressió d'incapacitat de relació, però vincle amb alguns adults. No amb iguals.</li> <li>3. Relacions induïdes, externes, infreqüents i unilaterals amb iguals.</li> <li>4. Alguna motivació a la relació amb iguals, però dificultat per establir-la per manca d'empatia i de comprensió de subtils socials.</li> </ol>
II. Trastorns de les funcions comunicatives	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Absència de comunicació, entesa com a "relació intencionada amb algú sobre alguna cosa".</li> <li>2. Activitats de demanar mitjançant l'ús d'instrumental de les persones, però sense signes.</li> <li>3. Signes de demanar. Només hi ha comunicació per canviar el món físic.</li> <li>4. Utilització de conductes comunicatives de declarar, comentar, etc., que no pretenen canviar únicament l'entorn físic. Hi ha comunicació poc recíproca i empàtica.</li> </ol>
III. Trastorns del llenguatge	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mutisme total o funcional (aquest últim amb emissions verbals no comunicatives).</li> <li>2. Llenguatge predominantment ecològic o compost de paraules soltes.</li> <li>3. Hi ha oracions que impliquen "creació formal" espontània, però que no arriben a configurar discurs o converses.</li> <li>4. Llenguatge discursiu. Capacitat de conversar amb limitacions. Alteracions subtils de les funcions comunicatives i la prosòdia del llenguatge.</li> </ol>

IV. Trastorns i limitacions de la imaginació	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Absència completa de joc simbòlic o qualsevol indici d'activitat imaginativa.</li> <li>2. Jocs funcionals elementals, induïts des de fora, poc espontanis, repetitius.</li> <li>3. Ficcions estranyes, generalment poc imaginatives i amb dificultat per diferenciar ficció-realitat.</li> <li>4. Ficcions complexes, utilitzades com a recursos per aïllar-se. Limitades en continguts.</li> </ol>
V. Trastorns de la flexibilitat	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estereotípies motores simples (aleteig, balanceig, etc.)</li> <li>2. Rituals simples. Resistència a canvi nimis. Tendència a seguir els mateixos itineraris.</li> <li>3. Rituals complexos. Apego excessiu i estrany a certs objectes.</li> <li>4. Continguts limitats i obsessius de pensament. Interessos poc funcionals, no relacionats amb el món social en sentit ampli, i limitats en la seva gamma.</li> </ol>
VI. Trastorns del sentit de l'activitat.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Predomini massiu de conductes sense propòsit (corretejar sense meta, deambular sense sentit, etc.)</li> <li>2. Activitats funcionals molt breus i dirigides des de fora. Quan no, es torna a (1).</li> <li>3. Conductes autònomes i perllongades de cicle llarg, el sentit de les quals no es comprèn bé.</li> <li>4. Assoliments complexos (per exemple, de cicles escolars), però que no s'integren en la imatge d'un "jo projectat en al futur". Motius d'assoliment superficials, externs i poc flexibles.</li> </ol>

Quadre 2. Dimensions del continu autista de Lorna Wing (1979)

### 3. 2 TEORIES QUE AJUDEN A ENTENDRE EL TRASTORN AUTISTA

En aquest subapartat es tenen presents les teories i perspectives que s'han considerat més significatives a l'hora d'elaborar el projecte.

En un primer moment, es té en compte l'enfocament interactiu i contextual del procés de valoració proposat per Àngel Rivière (2001). S'ha de considerar que en l'actualitat, s'ha produït un canvi respecte a l'enfocament general de l'autisme, en considerar-lo, des d'una perspectiva evolutiva, com un trastorn del desenvolupament. És a dir, si l'autisme implica una desviació qualitativa important del desenvolupament normal, hem d'entendre aquest desenvolupament normal per tal de comprendre l'espectre autista. D'altra banda, s'ha de considerar que les dimensions incloses en les definicions diagnòstiques més utilitzades, el DSM-IV-TR de l'Associació Americana de Psiquiatria i el CIE-10 de la Organització Mundial de la Salut no s'han d'utilitzar com a fonaments rígids del diagnòstic clínic, ja que aquest s'ha de basar també en l'observació rigorosa de les conductes de l'alumne i en una interpretació acurada de la seva significació (Rivière, 2010): cada nen amb trastorns de l'espectre autista té un perfil concret d'habilitats funcionals del desenvolupament, de relacions familiars, que el fa únic.

Rivière va idear el 1997 un instrument, l'IDEA (Inventari d'Espectre Autista). Aquest inventari, que serà utilitzat per valorar l'alumne estudiat en el projecte, es basa en la idea que l'autisme és un continu de diferents dimensions i no una categoria única. Resulta molt útil per formular estratègies de tractament de les dimensions en funció de les puntuacions aconseguides i per valorar els canvis que es vagin produint per efecte del tractament. Recull dotze dimensions que s'alteren de manera sistemàtica en els quadres d'autisme i en tots aquells que impliquen espectre autista. En la columna del quadre que apareix a continuació es poden veure les quatre escales IDEA i en la columna de la dreta les tres dimensions que comprèn cada una de les escales, per tal de conformar un total de dotze dimensions. Dins de cada una de les dotze dimensions es contemplen 4 nivells d'afectació, que recullen els símptomes principals de cada una de les 12 dimensions. Estan ordenats de l'1 al 4, de tal manera que el nivell 1 coincideix amb les persones que tenen una afectació més greu, un quadre més sever i nivells cognitius més baixos. El nivell 4 correspondria als trastorns menys severs i defineix especialment les persones que presenten la Síndrome d'Asperger. A cada nivell li correspon una puntuació que oscil·la entre 8 punts en el nivell 1 (major grau d'afectació), a 2 punts en el nivell 4 (menor grau d'afectació). Les puntuacions senars (7, 5, 3) es reserven per a les situacions intermèdies entre nivells.



ESCALES	DIMENSIONS ALTERADES A L'AUTISME
1. Escala de trastorns del desenvolupament social	1. Trastorns de la relació social
	2. Trastorns de les capacitats de referència conjunta (acció, atenció i preocupació conjuntes).
	3. Trastorns de les capacitats intersubjectives i mentalistes
2. Escala de trastorns de la comunicació i del llenguatge.	4. Trastorn de les funcions comunicatives.
	5. Trastorns qualitius del llenguatge expressiu.
	6. Trastorns qualitius del llenguatge receptiu
3. Escala de trastorns de l'anticipació i la flexibilitat.	7. Trastorns de les competències d'anticipació.
	8. Trastorns de la flexibilitat mental i comportamental.
	9. Trastorns del sentit de l'activitat pròpia.
4. Escala de trastorns de la simbolització.	10. Trastorns de la imaginació i de les capacitats de ficció.
	11. Trastorns de la imitació.
	12. Trastorns de la suspensió (la capacitat de fer significats).

Quadre 3. IDEA. Inventari de l'Espectre Autista. Les 12 dimensions alterades.

S'ha de considerar que el nivell d'alteració que presenten les persones amb espectre autista en aquestes dimensions depenen bàsicament dels següent factors:

- L'edat i el moment evolutiu de la persona
- El sexe. Hi ha més incidència en nens que en nenes.
- L'associació o no de l'autisme amb el retràs mental
- La gravetat del trastorn que presenten.
- L'educació i l'eficàcia dels tractaments utilitzats
- L'actitud i situació de la família.

La puntuació global després d'haver sumat la puntuació obtinguda a totes les dimensions pot oscil·lar entre 0 i 96. La puntuació més alta correspon a major nivell d'afectació. Les puntuacions al voltant de 24 són pròpies del Trastorn d'Asperger; les puntuacions que se situen entorn a 50 són pròpies de quadres de trastorn de Kanner amb bona evolució. Un aspecte important que s'ha de tenir present a l'hora de considerar les puntuacions, és el fet que s'han de tenir en compte els 6 factors que s'han mencionat anteriorment.

Seguint aquesta línia de canvi pel que fa a les explicacions de l'autisme que s'han produït en els últims anys, es consideraran la Teoria de la Ment i el model DIR de Greenspan. La Teoria de la Ment, teoria desenvolupada per Baron-Cohen, Leslie i Firth el 1985, tres investigadors del Medical Research Council de Londres, va permetre descobrir que els nens amb trastorn de l'espectre autista posseïen una incapacitat específica per a "atribuir ment", és a dir, serien incapaços d'atribuir intencionalitat i predir, d'alguna manera, la conducta de l'altre, realitzant una lectura mental de les representacions dels altres. De la mateixa manera, també existeixen importants dificultats en el desenvolupament de la intersubjectivitat. La intersubjectivitat es defineix com el fet de compartir significats entre persones i seria la condició bàsica de tota comunicació, ja que s'estableixen punts de contacte en comú entre les persones, significats compartits. A partir d'aquí es poden explicar, en part, les dificultats que troben aquests nois i noies en l'aprenentatge i en la participació de jocs simbòlics, en què la imaginació i la creativitat tenen un paper important per crear les representacions mentals que es requereixen en l'exercici d'aquests jocs simbòlics. Així, la principal línia d'actuació que suggereix la Teoria de la Ment és ajudar a entendre l'alumne amb TEA que l'altre existeix, que s'ha d'aprendre a relacionar-se i que la relació interpersonal comporta benestar. Per tant, les línies d'intervenció anirien encaminades a promoure comportaments i habilitats que afavoreixin la interacció social, així com la capacitat per reconèixer els estats emocionals en la pròpia persona i en els altres.

Per la seva part, Stanley Greenspan considera que l'afecte i les emocions tenen un paper central a l'hora de promoure l'adquisició de noves habilitats del desenvolupament, no només pel que fa a l'establiment del vincle emocional amb els cuidadors, sinó també pel que fa a la intenció comunicativa, dels comportaments socials més complexos i l'adquisició d'habilitats cognitives. Sobre la base d'aquesta teoria, Greenspan ha desenvolupat el model DIR (Desenvolupament- Individualitat- Relacions), segons el qual el nivell de desenvolupament del nen o de la nena estarà influït per les diferències individuals de cada nen/a, els patrons familiars i ambientals i el tipus d'interacció que s'estableixi amb els seus pares o cuidadors més significatius. Així, el programa DIR o Floortime "es basa en la teoria que es pot influir

positivament en els fonaments dels desenvolupament comunicatiu i cognitiu el nen, encara que es tracti d'un nen amb serioses dificultats, si treballem en les seves emocions o en la capacitat de sentir afecte" (Greenpan i Wieder, 2008).

### **3.3 EL MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA.**

Durant les últimes dècades, un dels objectius prioritaris de tots els professionals, familiars i institucions compromesos amb l'educació ha estat el de garantir una educació de qualitat per a tot l'alumnat. Diferents pronunciaments d'organismes internacionals, com la UNESCO o l'OCDE se situen en aquesta en aquest camí. Així, la Declaració de Salamanca de 1994 s'ha convertit en un referent per a la innovació pedagògica i per a les polítiques educatives, ja que en aquest document es defensa la idea que les escoles ordinàries amb orientació inclusiva són el vehicle més eficaç per construir una societat inclusiva i aconseguir una escola per a tots. Més recentment, la Convenció per a la Defensa dels Drets Humans de les Persones amb Discapacitat del 2007 reconeix els drets dels infants i joves amb discapacitat de gaudir d'un sistema d'educació inclusiva, amb accés a l'educació obligatòria en les mateixes condicions que els altres membres de la comunitat.

Les lleis d'educació, com la LOGSE de 1990 o la recent LOE de 2006 tenen molt present la idea d'una escola inclusiva. A Catalunya, la nova Llei d'educació (LEC) destaca en el títol preliminar un dels principis bàsics del sistema educatiu català: "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom". Aquesta mateixa llei al llarg de diferents articles, com el 81 i el 82, contempla la idea que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.

La inclusió, en aquest sentit, s'ha de considerar com un procés que ha de trobar les formes més adequades de respondre a la diversitat. En un centre inclusiu, l'alumnat amb necessitats educatives especials va a l'aula ordinària amb els companys i les companyes de la seva edat, i s'entén la diversitat com un fet natural, el que implica considerar que l'alumnat amb NEE participa tant com pot en les activitats generals i en la vida del centre i en les activitats d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen dins de l'aula.

### **3.4 L'ESCOLA. TEORIA CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT**

En primer lloc, s'ha de tenir present que el projecte que es durà a terme es produeix en un context com és l'escola, per la qual cosa partiré d'una concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, considerant que

“El individuo participa activamente en la construcción de la realidad que conoce y que cada cambio o avance que realiza en su desarrollo presupone un cambio en la estructura y organización de sus conocimientos” (Bassedas Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico pàg. 36)

Des d'aquest punt de vista, quan una persona s'enfronta a determinades situacions, el seu aprenentatge, la seva resposta, dependrà de les característiques que presenti aquesta situació; però també hem de considerar que aquesta aprenentatge, aquesta resposta, estarà condicionada per les seves característiques personals i per l'organització dels seus coneixements. D'aquesta manera, es tindran presents dos elements que són essencials en aquesta concepció constructivista, com són la zona de desenvolupament pròxim i el triangle interactiu format per l'alumne, els continguts d'aprenentatge i el professor. Així, es considerarà la idea que els processos d'aprenentatge i ensenyament suposen una negociació i renegociació constant de significats entre alumnes i significats entre alumnes i professors, en què les habilitats socials es constitueixen en un element essencial en la tasca educativa. Així, resulta indispensable desenvolupar pràctiques educatives ajustades a les necessitats i característiques d'aprenentatge de l'alumnat amb TEA, ja que aquest tipus d'alumnat necessiten processos d'ensenyament-aprenentatge que donin respostes a les seves necessitats individuals.

### **3.5 LA RELACIÓ AMB LA FAMÍLIA. TEORIA SISTÈMICA I MODEL D'ASSESSORAMENT COL-LABORATIU.**

D'altra banda, s'ha de considerar un altre aspecte en la intervenció educativa que es realitza amb alumnat amb TEA: el treball amb les famílies. Aquest aspecte es pot contemplar des d'un punt de vista sistèmic, ja que l'alumne forma part de dos sistemes importants i interrelacionats, com són el sistema família i el sistema escola. L'alumne forma part d'un sistema, el sistema família, i com a tal s'ha de tenir present, amb les seves creences, maneres d'entendre el món, de considerar les necessitats del seu fill. L'escola i la família són dos referents importants per a l'alumne i s'han de valorar com a entorns que s'influeixen de manera mútua: per tant, ha d'existir una relació estreta entre escola i família, per tal de realitzar una feina comuna i amb resultats satisfactoris. Com diu Planas (2007), es tracta d'aconseguir marcs de

col·laboració en què la confiança mútua permeti la coparticipació, aspecte que s'ha d'entendre més com una actitud que com una tècnica. Per tant, es parteix de la base d'un enfocament sistèmic de l'assessorament en què es té present contemplar tots els sistemes que estan en interacció, en aquest cas l'escola i la família. D'aquesta manera, d'entre els aspectes metodològics que poden facilitar la feina, serà bàsic escoltar amb atenció i crear confiança en els pares, ja que deuen saber que col·laborem en benefici del seu fill.

S'ha de tenir present, també, que és molt important també la col·laboració entre les diferents professionals que treballen al voltant del nen i de la seva família, com són la tutora de l'aula ordinària, la tutora i l'educadora de la USEE, els mestres especialistes (anglès, educació física) i els professionals externs al centre, com els professionals de l'EAP de zona. Un dels aspectes que defineixen les escoles d'orientació inclusiva és el de la col·laboració entre els diferents professionals que integren l'escola per tal d'ajudar a la màxima inclusió de tots els alumnes. Així, la cultura de la col·laboració és essencial per aconseguir una escola oberta a la diversitat que permeti la inclusió educativa, tal com diu Bassedas (2007).

## CAPÍTOL 4. PART PRÀCTICA

En aquest apartat es descriurà el treball realitzat al llarg d'aquest Projecte de Pràcticum I. El tema de la intervenció que articula aquest projecte és el treball de les habilitats socials i emocions amb alumnat amb trastorns de l'espectre autista (TEA). En el marc d'una escola inclusiva, es busca trobar les maneres de promoure l'aprenentatge de tots els alumnes; l'alumnat TEA forma part de la diversitat que ha d'atendre el professorat, un alumnat que presenta dificultats d'interacció social i de comprensió d'estats mentals dels altres, aspectes que influeixen en la seva qualitat de vida. D'aquesta manera, es presenta una intervenció que busca afavorir el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques dels alumnes amb trastorn de l'espectre autista i que tindrà en compte l'enfocament interactiu i contextual del procés de valoració proposat per Àngel Rivière (2001), la Teoria de la Ment desenvolupada per Baron-Cohen, Leslie i Firth el 1985 i el programa DIR o Floortime d'Stanley Greenspan. Per tal de dur a terme aquest treball s'han realitzat una sèrie d'activitats, com l'observació de l'alumne amb trastorn de l'espectre autista escollit. A més, s'ha valorat aquest alumne mitjançant l'instrument IDEA, a partir del qual se n'han obtingut dades sobre la capacitat relacional, a partir de les quals s'ha iniciat de manera concreta la planificació i intervenció. L'IDEA és un inventari ideat per Rivière i que serveix per avaluar les dotze característiques de les persones amb trastorn de l'espectre autista. L'aspecte més interessant d'IDEA és que no fa una avaluació psicomètrica, sinó que realitza una avaluació qualitativa del trastorn, sistematitzant l'observació i facilitant una valoració que resulta acurada pel que fa a les dimensions que es veuen alterades en les persones amb autisme. Aquest procés de planificació i intervenció s'ha vist facilitat per l'obtenció de dades proporcionades pels qüestionaris dirigits a la tutora de la USEE i la tutora de classe, a més de l'entrevista realitzada a la família. Per últim, a partir dels resultats i informació obtinguda, s'han dissenyat una sèrie d'activitats i material didàctic que afavoreixin el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques de l'alumne amb trastorn de l'espectre autista. El disseny d'aquest material seguirà les aportacions de Howling, Baron-Cohen i Hadwin (2006) i de les historietes socials de Gray; a més, aquest material proposa una seqüenciació de les diferents tasques estructurades en diferents nivells de menor a major complexitat pel que fa a les emocions, creences i competències comunicatives. Aquestes activitats es duran a terme aprofitant els moments que l'alumne passa a l'aula de la USEE, amb el suport de la tutora de la USEE.

De manera concreta, en aquest apartat es presenten, en primer lloc, els agents implicats, seguit de la metodologia, activitats, la temporització i, per últim, l'avaluació de seguiment i resultats.

#### 4.1 Agents Implicats

En aquest projecte han participat la tutora de la USEE del centre on es realitzen les pràctiques, l'alumne de la USEE seleccionat per al projecte, la família de l'alumne, així com la tutora de classe de l'alumne.

L'alumne seleccionat, Ch., és un noi de 10 anys que cursa 4t de Primària. Va arribar a Catalunya procedent de Cuba, país on va néixer, fa uns cinc anys. Aquest és el tercer any que l'alumne assisteix a la USEE del centre on s'estan realitzant les pràctiques.

Participants	Nivell de Participació
Tutora de la USEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suport en la intervenció dissenyada per a l'alumne seleccionat per al projecte</li> <li>• Respondre Qüestionari sobre l'alumne</li> <li>• Reunió amb la tutora de classe i la mare de l'alumne.</li> </ul>
Alumne seleccionat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació a l'aula USEE i aula ordinària.</li> <li>• Aplicació de l'IDEA</li> <li>• Realització d'activitats dissenyades per a la intervenció.</li> </ul>
Família alumne seleccionat per al projecte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a l'inici del projecte</li> </ul>
Tutora de classe de l'alumne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondre Qüestionari sobre l'alumne</li> </ul>

Quadre 4. Agents implicats en la realització del Projecte

## 4.2 Metodologia i procediments

La metodologia és un element clau en la investigació. Com recull Arnal en *Mètodes d'investigació en educació* (Mateo i Vidal, 2000), la metodologia es refereix als aspectes relacionats amb el pla o esquema de treball de l'investigador o investigadora i que permet donar resposta als objectius que s'han plantejat. La realitat educativa és un camp que presenta una gran riquesa de successos, persones implicades, institucions i complexitat de situacions, que fa difícil moltes vegades trobar un model metodològic únic per contemplar tots els processos implicats. En el cas concret d'aquest projecte, s'han emprat una sèrie de tècniques d'obtenció d'informació que s'enquadrarien dintre del que és una metodologia quantitativa: d'una banda, s'ha fet servir l'observació i, d'altra banda, l'entrevista.

L'observació permet realitzar un estudi contextualitzat d'allò que volem analitzar: en el cas particular de l'alumne amb TEC, l'observació en l'aula ordinària resultarà un escenari privilegiat, ja que permet estudiar les relacions socials que estableix amb els seus iguals i amb els mestres, així com la interpretació que fa dels estats mentals dels altres. També es realitza una observació de l'alumne en l'aula USEE, que permet obtenir informació en petit grup sobre les relacions que estableix amb els adults i amb altres alumnes que hi assisteixen.

D'altra banda, l'entrevista permet obtenir informació sobre esdeveniments i opinions, creences, actituds, valors i coneixements que no es podrien obtenir d'una altra manera: així, l'entrevista es converteix en una font de significat i un complement per al procés d'observació. L'entrevista és una bona estratègia per obtenir informació de l'àmbit familiar.

També cal ressaltar el fet de la utilització de les reunions com a tècnica que s'ha fet servir per recollir i intercanviar informació respecte a l'avaluació, la planificació i el desenvolupament de la intervenció amb l'alumne amb TEA. Així, han estat importants les reunions inicials amb la tutora de la USEE per tal de recollir la informació necessària sobre l'alumne seleccionat per tal de començar i situar la intervenció.

Així mateix, s'han utilitzat altres instruments. Un d'aquests instruments ha estat l'IDEA, un inventari ideat per Rivière i que serveix per avaluar les dotze característiques de les persones amb trastorn de l'espectre autista. L'aspecte més interessant d'IDEA és que no fa una avaluació psicomètrica, sinó que realitza una avaluació qualitativa del trastorn, sistematitzant l'observació i facilitant una valoració que resulta acurada pel que fa a les dimensions que es veuen alterades en les persones amb autisme. Una altres instruments han estat els qüestionaris dirigits a la tutora de l'alumne i la tutora de la USEE, que proporcionaran informació sobre les habilitats socials de l'alumne.



### 4.3 Activitats

En un primer moment, vaig començar coneixent el funcionament de l'aula de la USEE de primària: la tutora em va presentar els casos de cada alumne d'aquesta unitat per tal de poder saber-ne i situar la problemàtica. També em va explicar quina era metodologia que es feia servir: es realitza tant un treball de suport a l'aula ordinària com un treball individualitzat o en petit grup a l'aula USEE. En l'aula USEE es treballen les matèries instrumentals, llengües i matemàtiques, fent servir un material adaptat a les necessitats de cada alumne, com fotocòpies, llibres de problemes o lectura i comprensió lectora. També s'utilitzen recursos, TIC, com el programa *CLIC*, un recurs que agrada molt als alumnes i que a acostuma a funcionar com a incentiu. A l'aula ordinària, es realitza un treball de suport a la feina realitzada pel mestre: s'ajuda a l'alumne a seguir la feina proposada pel mestre. Així mateix, vaig conèixer de manera detallada en què consistia la tasca que desenvolupaven l'educadora i la vetlladora. L'educadora atén i ajuda els alumnes a partir d'una sèrie d'activitats que ha proposat la tutora de la USEE perquè realitzin a l'aula USEE o pot ajudar un alumne amb NEE dins de l'aula ordinària. La vetlladora s'encarrega de donar suport a l'alumnat que assisteix a la USSE per tal que pugui participar en activitats realitzades pel centre, com les sortides; també els acompanya en la realització d'algunes activitats en l'aula ordinària, com l'educació física o l'àrea de visual i plàstica.

Després de tot això, va començar l'estudi concret del cas de Ch., a través de l'anàlisi de la documentació de què disposava la tutora de la USEE, com els PI, i informes escolars i d'altres professionals, per tal de centrar i establir un punt de partida en la intervenció. A partir d'aquest moment va començar l'observació de l'alumne, tant dintre de l'aula ordinària com dintre de l'aula de la unitat. Quan vaig arribar a l'aula ordinària, el primer que va fer la mestra va ser presentar-me a la resta de companys de Ch. com una persona que ajudaria la tutora de la USEE. Va resultar molt curiós com, dintre de l'aula ordinària, alguns companys d'aquest noi, no qüestionaven la meua presència quan els explicava que estava ajudant la tutora de la USEE: trobaven una normalitat el fet que hi hagués algú a classe que l'acompanyés o, en el meu cas, estigués asseguda en un racó observant el que passava o participant de les activitats amb l'alumne amb NEE. També va resultar interessant veure com Ch acceptava la meua presència, sense fer cap tipus de qüestionament o rebuig cap a la meua presència amb algun tipus de comentari (del tipus "qui és aquesta, no m'agrada"), conducta defensiva (amagar-se en algun lloc o girar el cap per no parlar amb mi) o, fins i tot, agressiva (cridar, escopir, llençar objectes o donar cops de peu).

S'ha de dir, també, que els mestres de l'aula ordinària no han posat cap tipus de traves a l'hora de la realització de la meua tasca: observar els alumnes USSE dintre de l'aula ordinària. Tot el contrari, es mostren col·laboradors i els

agrada poder comentar la seva experiència amb aquests alumnes: com se senten treballant amb aquest tipus d'alumnat i com estan d'agraïts al suport que reben per part dels professionals que treballen en la USEE, ja que destaquen que tota ajuda és poca.

Centrant-nos de manera concreta en l'observació de l'alumne, s'ha de dir que l'alumne demana ajuda a un adult (la mestra o jo mateixa, com ha passat, en un parell de vegades) en els moments que no sap fer alguna feina. Accepta l'ajuda de companys, però, en canvi, no porta la iniciativa a l'hora de demanar-la. Quan no té ningú que li dirigeixi la feina, com quan la mestra està ajudant un altra alumne que ha demanat la seva atenció, es mostra abstret i desconcentrat, amb la mirada perduda; en el moment que se li crida l'atenció, comença a treballar en la feina que se li ha proposat fer. També hi ha moments en què comença a parlar d'un tema que li interessa molt quan la resta de companys està treballant en silenci: els animals. La mestra li diu que ara no toca parlar d'això, que estan treballant en una altra cosa i que ja en parlaran més tard. Ch. accepta, amb una mica de resignació. Així mateix, també es realitza una observació en l'aula USEE: l'alumne manté una bona relació tant amb la tutora com amb l'educadora. La tutora explica que quan ve del cap de setmana es mostra més dispers i li costa situar-se una altra vegada en la rutina de l'escola. La informació obtinguda mitjançant l'observació serà recollida en un full d'observació en què hi hagi un registre dels aspectes que s'han cregut convenients i adequats per valorar les relacions interpersonals, considerant els aspectes proposats per Rivière (2001). (Veure Annex I).

D'altra banda, es va acordar una entrevista amb la mare d'aquest alumne. La mare va acceptar assistir a l'entrevista de bon grat quan li ho va proposar la tutora de la USEE. Només hi va assistir la mare, ja que els pares estan separats i qui es fa càrrec del nen és la mare. Durant l'entrevista també van estar presents la tutora de classe de Ch., la tutora de la USEE i jo. L'entrevista va ser semiestructurada i en tot moment la mare es mostrava col·laboradora. Es van tractar temes relacionats amb les relacions socials i les emocions. En l'Annex II hi ha el guió de l'entrevista que es va elaborar.

També es va passar un qüestionari a la tutora de classe, en què es recull informació del comportament pel que fa a la interacció social de l'alumne en situacions lúdiques, com el pati o excursions, o a l'aula ordinària. En l'Annex III es pot veure aquest qüestionari.

Tota la informació obtinguda a partir de l'observació servirà de base per poder valorar l'alumne considerant-ne les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques, tot fent servir els instruments següents: el qüestionari IDEA i els registres d'indicadors d'observació.

A partir dels resultats obtinguts en el qüestionari IDEA i de tota la informació recollida, es va passar a elaborar una sèrie d'activitats basades les aportacions de Howling, Baron-Cohen i Hadwin (2006) i de les historietes socials de Gray; a més, aquest material proposa una seqüenciació de les diferents tasques estructurades en diferents nivells de major a menor complexitat pel que fa a les emocions, creences i competències comunicatives. Aquestes activitats es duran a terme aprofitant les hores que l'alumne passa a l'aula de la USEE, amb el suport de la tutora de la USEE. En l'Annex IV es mostren uns exemples d'aquest tipus d'activitat. L'estructura de les sessions en què es treballaran aquestes activitats és la següent:

1. Es va a buscar l'alumne a l'aula ordinària i se li acompanya fins a l'aula USEE. Mentre s'hi va, se li pregunta què ha fet a classe, què va fer el dia anterior amb la seva mare, si es troba bé, si ha jugat amb el gos del veí, etc. L'adult també parla sobre com es troba, què ha fet abans d'anar-lo a buscar, etc.
2. En arribar a l'aula, se li acompanya a la taula de treball, on seurà al davant de l'adult. Es treu el material, se'l presenta, intentant establir contacte amb la mirada. Després d'això, se li explica què és el que ha de fer, amb unes consignes clares i senzilles.
3. Després de la realització de les activitats proposades per a aquella sessió, se li deixa temps lliure perquè faci allò que li agrada, com podria ser treballar amb algun programa informàtic.
4. Sortida. L'adult informa al nen que han de marxar i el convida a deixar l'activitat que estigui realitzant. Se li acompanya fins a l'aula ordinària i pel camí s'aprofita per recordar les coses o anècdotes viscudes, relacionant les que més l'hagin pogut emocionar. S'acomiaden, fent servir les fórmules d'acomiadament: *Adéu, fins demà!* fent servir gestos amb la mà.

S'ha de dir que l'ideal i convenient seria tornar a passar l'inventari IDEA quan l'alumne hagi realitzat les activitats proposades al llarg de les sessions del mes de maig, unes 7 sessions, més o menys, d'uns 50 minuts aproximadament. Així mateix, seria convenient fer una revisió del registre d'observació, com el que s'havia realitzat en l'avaluació inicial, mentre es realitzen les activitats del material didàctic elaborat per a l'alumne, amb la idea de comprovar si els resultats obtinguts en aquesta avaluació final són millors que els obtinguts en l'avaluació que es va realitzar a l'inici de la intervenció.

Finalment cal dir que un aspecte que resulta interessant a ressaltar és el fet que l'alumne atès és un nen encantador, amb qui es pot treballar de manera

satisfactòria, sempre considerant el trastorn que l'afecta. Hi havia vegades, sobretot quan va venir després del cap de setmana o havia uns dies de festa, com el període de vacances de Setmana Santa, en què es trobava més dispers i desconnectat, la qual cosa suposava treballar de manera més lenta i estar constantment interaccionant amb ell per tal que pogués realitzar les tasques proposades. En aquests moments, les indicacions de la tutora de la USEE sempre han estat molt útils per poder afrontar aquest tipus de dificultat. S'ha d'indicar també que a l'hora de portar a terme les activitats calia procurar un ambient tranquil i relaxat i que s'havia de seguir sempre tot de manera molt ordenada i sistemàtica, reconduint cada activitat cap a l'objectiu que es perseguia. També s'ha de dir que el fet de proporcionar elogis i lloances cap a la feina realitzada servien perquè l'alumne se sentís més motivat i amb ganes de treballar. D'altra banda, s'ha de dir que resultava molt satisfactori veure com hi havia moments en què l'alumne mostrava interès a l'hora de realitzar les tasques proposades i com avançava de manera adequada, però d'altres, com ja s'ha comentat abans, en què es mostrava dispers i havia que interaccionar de manera activa amb ell; aquests moments requerien paciència i calma, ja que una actitud nerviosa i d'enuig per part meva haguessin estat contraproductius.

#### 4.4 Temporització

En el següent quadre es presenta la temporització que s'ha tingut en compte a l'hora de realitzar les tasques realitzades en el treball d'aquest projecte:

<b>Primera Fase. Conèixer el cas. Data: febrer 2011</b>
Reunió amb la tutora de la USEE, en què es fa una presentació del cas de l'alumne seleccionat per al projecte.  Estudi i anàlisi dels documents relatius a l'alumne, com PIs i els informes escolars i d'altres professionals.
<b>Segona Fase. Avaluat l'alumne. Data: març- abril 2011</b>
Valoració de l'alumne a partir de l'Inventari de l'Espectre Autista (IDEA).  Observació naturalista de l'alumne tant a l'aula ordinària com a l'aula USEE. Recull de la informació en un full d'observació amb el registre dels aspectes més rellevants de la interacció interpersonal.  Passació d'un qüestionari a la tutora de classe.  Entrevista amb la mare de l'alumne.
<b>Tercera Fase. Elaborar una proposta d'activitats. Data: abril-maig 2011</b>
Elaboració de material didàctic a partir de les puntuacions obtingudes a l'IDEA i a les informacions obtingudes a les observacions a l'aula ordinària i USEE i el qüestionari elaborat per la mestra.  Treball a l'aula de la USEE amb l'alumne utilitzant ell material elaborat.  Observació i registre sistemàtic de les sessions de treball amb les activitats dissenyades per a l'alumne.

Quadre 5. Descripció de les fases del projecte.

#### 4.5 Avaluació de seguiment i resultats

L'observació ha estat un bon instrument a l'hora d'obtenir informació i valorar l'alumne, així com l'IDEA, un inventari que avalua les dotze característiques de les persones amb espectre autista, però realitzant una avaluació qualitativa del trastorn, no una avaluació psicomètrica. Els resultats obtinguts mitjançant aquests instruments, així com els obtinguts a través de la informació recollida a partir dels qüestionaris amb la mestra i l'entrevista amb la mare, han estat uns bons indicadors per a elaborar un material individualitzat, ja que un aspecte molt important en la intervenció de l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista és considerar cada persona amb aquest trastorn com a única, el que implica una intervenció individualitzada i ajustada a la seva problemàtica.

Si passem a analitzar de manera concreta les dades obtingudes a partir de la informació recollida en el registre d'informació, es pot dir que l'alumne moltes vegades no tendeix a mirar als ulls i que no acostuma a ser ell el que iniciï una interacció amb els altres, encara que s'ha de dir que quan necessita ajuda per realitzar una feina que no sap, com fer unes operacions matemàtiques mitjançant un programa informàtic, demani l'ajuda d'un adult. També és significatiu el fet que no jugui amb els altres nens i que mostri una tendència a parlar sobre el mateix tema, en el seu cas concret, els animals i la prehistòria.

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIÓ
Tendeix a no mirar als ulls		x	Presenta una mirada com perduda
No comparteix focus d'atenció amb la mirada		x	
No mira el que fan les persones		x	No acostuma a fer cas del que fan els altres.
No sol mirar les persones		x	
S'altera en situacions inesperades		x	
Les novetats no li agraden		x	No li molesta el fet que hi hagi novetats
Resulta difícil compartir accions amb ell	x	x	Quan li interessa un tema o vol alguna cosa, reclama l'atenció de l'adult.
Sembla que no comprèn o que comprèn de forma selectiva allò que li interessa		x	

No sol ser ell el que inicia les interaccions amb les persones	x	x	Quan li interessa un tema o vol alguna cosa, reclama l'atenció de l'adult
Demana coses que li interessin, com demanar quan ajuda quan no entén una cosa.	x		
No juga amb els altres nens.		x	
Mostra tendència a parlar sobre el mateix tema de conversa.	x		Li interessa parlar d'animals i de la prehistòria.
Mostra habilitats per a mantenir una interacció social i contribueix a de manera adequada a l'intercanvi comunicatiu.		x	
Mostra interès pel que diu l'interlocutor.		x	
Fa comentaris innocents	x		
Manifesta una manca d'empatia		x	Es preocupa si veu una persona que està trista.

Quadre 6. Resultats del Registre d'Observació.

Pel que fa a l'anàlisi dels qüestionaris realitzats a la tutora de l'aula ordinària i la tutora de la USEE, s'ha de dir que la informació obtinguda ens mostra Ch. com un nen que acostuma a tenir un tema recurrent de conversa (en el moment de la realització del projecte, com s'ha comentat abans, eren els animals i la prehistòria), no manté gaire contacte ocular mentre es parla amb ell, juga sol al pati o prefereix la companyia d'un adult mentre és l'hora de l'esbarjo i no inicia cap tipus d'interacció amb els seus iguals.

PREGUNTA	SÍ	NO	A VEGADES	OBSERVACIONS
Quan parla amb els companys, manté contacte ocular?		x		
Quan parla amb un adult, manté contacte ocular?		x		

Quan està satisfet o disgustat, té una expressió ajustada a l'emoció?			<b>x</b>	
Respon amb un somriure quan un nen o un adult li somriuen?			<b>x</b>	
Es preocupa pels altres nens quan ploren o estan tristos?			<b>x</b>	
Quan s'enfada, explica el perquè?			<b>x</b>	<b>Ultimament li respon a la tutora de classe: "Hemos roto"</b>
Quan vol demanar alguna cosa, té l'expressió ajustada a la situació?			<b>x</b>	
Juga amb els nens de la seva classe al pati?		<b>x</b>		
Durant l'hora de l'esbarjo, està al costat dels mestres o d'algun adult?	<b>x</b>			
Quan es realitzen sortides i excursions, juga amb nens que no són de la seva classe?		<b>x</b>		
Si està en una festa o espectacle, hi participa amb una conducta ajustada?			<b>x</b>	

Quadre 7. Resultats qüestionari realitzat a la tutora de l'aula ordinària.

D'altra banda, l'entrevista va ser la tècnica de recollida d'informació emprada per treballar amb la família. L'entrevista va ser semiestructurada o guiada i es va realitzar una única entrevista amb la mare de l'alumne; també hi van assistir la tutora de classe i la tutora de la USEE. La mare en tot moment es va mostrar col·laboradora i va respondre totes les preguntes plantejades. En aquesta entrevista es van tractar temes relacionats amb les relacions socials i les emocions. Cal destacar algunes informacions obtingudes relatives als aspectes anteriors, com el fet que a l'alumne li costa relacionar-se amb altres nens quan va al parc a jugar; que té una cosina, de més o menys la mateixa edat, però que és ella la que porta la iniciativa a l'hora d'iniciar qualsevol tipus d'interacció; que li agrada jugar amb animals i que juga massa amb la videoconsola, cosa que preocupa a la mare, ja que moltes vegades s'aixeca a les nits per poder jugar-hi. També és molt interessant la informació que aporta



la mare sobre el tema de les emocions, ja que quan s'enfada amb ella li diu OYEEEE!!! enfadat, cosa que no feia abans, que després li demana perdó i que hi ha vegades en què plora. També diu que quan veu una persona que està trista, ell sembla que també es posi trist. També comenta que el s'adona quan la mare realitza qualsevol tipus de canvi a casa, com comprar alguna cortina nova o figureta i que li comenta. A continuació es reproduïxen algunes respostes que s'han seleccionat de l'entrevista i que han resultat interessants per conèixer les habilitats socials i les emocions de l'alumne.

- ***Quando va al parque, ¿juega con otros niños?***

*No demasiado. Es que los marea (es refereix al fet que sempre els parla del mateix tema i els altres nens acaben avorrint-se). La verdad es que le cuesta relacionarse cuando va al parque.*

- ***¿Se enfada cuando le riñe o no consigue lo que le gusta?***

*Sí, se enfada. Empieza a gruñir o a decir "Estás de coña".*

- ***¿Cómo reacciona con usted cuando se enfada?***

*Cuando se enfada me dice OYEEE, fuerte. Esto antes no lo hacía.*

- ***¿Cómo se siente cuando alguien està triste?***

*También se pone triste.*

Per últim, es fa una anàlisi dels resultats obtinguts en l'inventari IDEA. L'IDEA recull dotze dimensions que s'alteren de manera sistemàtica en els quadres d'autisme i en tots aquells que impliquen espectre autista. Dins de cada una de les dotze dimensions es contemplen 4 nivells d'afectació, que recullen els símptomes principals de cada una de les 12 dimensions. Estan ordenats de l'1 al 4, de tal manera que el nivell 1 coincideix amb les persones que tenen una afectació més greu, un quadre més sever i nivells cognitius més baixos. El nivell 4 correspondria als trastorns menys severs i defineix especialment les persones que presenten la Síndrome d'Asperger. A cada nivell li correspon una puntuació que oscil·la entre 8 punts en el nivell 1 (major grau d'afectació), a 2 punts en el nivell 4 (menor grau d'afectació). Les puntuacions senars (7, 5, 3) es reserven per a les situacions intermèdies entre nivells. El Nivell 1 presentaria entre 70 i 96 puntuacions aproximadament i correspondria a l'Autisme Clàssic tipus Kanner. El Nivell 2 es trobaria entre 50 i 70 puntuacions i correspondria a l'Autisme anomenat Regressiu. El nivell 3 se situaria entre 40 i 50 puntuacions i correspondria a l'Autisme d'Alt Funcionament i el Nivell 4 fluctuaria al voltant d'entre 30 i 45. Les puntuacions menors de 30 podrien

indicar problemes específics en una alguna àrea, però s'allunyarien de manera progressiva de la possibilitat diagnòstica d'un TEA.

Una vegada atorgada la puntuació corresponent a cada dimensió, s'ha de dir que Ch. ha obtingut un total de 36 punts, com es pot veure en el quadre 6 que mostra els resultats obtinguts a l'IDEA, el que indica que Ch. se situa en el Nivell 4, que correspon al Síndrome d'Asperger. S'ha de matisar que les puntuacions obtingudes no tenen un valor diagnòstic, sinó que serveixen per facilitar la intervenció i avaluar, posteriorment, els possibles progressos que se'n produeixin.

<b>Dimensions</b>	<b>Escala</b>	<b>Puntuació</b>
<b>Dimensió social</b>		<b>1 +2 + 3</b>
1.- Trastorno de la relació social	3	9
2.- Trastorno de la referència conjunta	4	
3.- Trastorn intersubjectiu i mentalista	2	
<b>Dimensió de la comunicació i llenguatge</b>		<b>4+ 5 + 6</b>
4.- Trastorn de la comunicació i el llenguatge	3	7
5.- Trastorn del llenguatge expressiu	2	
6.- Trastorn del llenguatge receptiu	2	
<b>Dimensió de l'anticipació/ flexibilitat</b>		<b>7 + 8 + 9</b>
7.- Trastorn de l'anticipació	3	9
8.- Trastorn de la flexibilitat	2	
9.- Trastorn del sentit de l'activitat	4	
<b>Dimensió de la simbolització</b>		<b>10 + 11+ 12</b>
10.- Trastorn de la ficció	4	11
11.- Trastorn de la imitació	2	
12.- Trastorn de la suspensió	5	
<b>Puntuació total en l'espectre autista</b>		<b>36</b>

Quadre 8. Resultats de l'inventari IDEA

Pel que fa als resultats obtinguts en la realització de les activitats, com s'ha comentat en apartats anteriors, s'ha de dir que aquestes s'estructuren en diferents nivells de menor a major complexitat pel que fa al treball de les emocions, creences i competències comunicatives. Respecte a les activitats relatives a la comprensió de les emocions, es va començar pel nivell més baix, el nivell 1, sempre tenint en compte el nivell basal de l'alumne, és a dir, tenint en compte el nivell de reconeixement de les emocions en què es troba l'alumne i a partir del qual es comença a treballar. L'alumne no tenia cap problema a l'hora de reconèixer les emocions facials en les fotografies i en els dibuixos esquemàtics de cares. Tampoc hi va haver problemes a l'hora de treballar les activitats proposades al Nivell 3 de comprensió d'emocions, la identificació de les emocions basades en la situació, en què l'alumne havia de dir com se

sentia la persona que apareixia en el dibuix. Pel que fa al Nivell 4, la identificació de les emocions basades en el diseg, l'alumne tampoc va presentar gaires dificultats. Aquestes dificultats es van presentar en el Nivell 5, la identificació de les emocions basades en la creença, ja que l'alumne en algunes ocasions no sabia identificar l'emoció del personatge que apareixia al dibuix.

D'altra banda, s'ha de dir que quan l'alumne realitzava activitats basades en les històries socials, en què s'havia d'explicar una situació concreta, com anar a comprar una entrada per al cinema, aquest es mostrava dispers i poc ordenat en el discurs, i havia de ser guiat perquè continués amb el tema proposat, ja que podia començar a parlar del tema en estigués interessant en aquell moment, com els animals o la prehistòria. També acostumava a mantenir un to de veu elevat, per la qual cosa se li havia de dir freqüentment que abaixés el to de veu.

Com s'ha dit en l'apartat d'activitats, seria molt interessant i convenient tornar a passar l'inventari IDEA quan l'alumne hagi realitzat les activitats proposades al llarg de les sessions del mes de maig. Així mateix, seria convenient fer una revisió del registre d'observació, com el que s'havia realitzat en l'avaluació inicial, mentre es realitzen les activitats del material didàctic elaborat per a l'alumne, amb la idea de comprovar si els resultats obtinguts en aquesta avaluació final són millors que els obtinguts en l'avaluació que es va realitzar a l'inici de la intervenció. Finalment, s'ha de dir que encara que no s'hagi realitzat una avaluació final que permeti comparar els resultats obtinguts en aquesta i els obtinguts en l'avaluació que es va realitzar a l'inici de la intervenció, es pot apreciar que l'alumne ha millorat pel que fa a la resolució de tasques que impliquen un reconeixement de les emocions i creences

## CAPÍTOL 5. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Aquest projecte ha tingut com a punt de partida el treball de les habilitats socials i emocions amb alumnat amb trastorns de l'espectre autista (TEA).

La noció d'espectre autista va tenir el seu origen en uns estudis realitzats per Lorna Wing i Judith Gould l'any 1979. Aquesta noció pot associar-se a diverses alteracions i pot ésser molt útil des d'una perspectiva educativa, ja que ajuda a comprendre com, a través del procés educatiu, poden evolucionar previsiblement l'alumnat amb autisme o quadres relacionat. D'altra banda, s'ha de dir que les persones amb TEA presenten una sèrie d'alteracions greus en les àrees social, comunicativa i cognitiva i mostren, de manera freqüent, dificultats pel que fa a l'atribució d'emocions i creences, aspecte que incideix de forma negativa sobre les seves capacitats de reconeixement social. D'aquesta manera, en aquest projecte s'ha plantejat una intervenció que busca afavorir el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques dels alumnes amb trastorn de l'espectre autista, considerant que el desenvolupament de la capacitat de comprensió d'emocions i creences és un bon mitjà per tal que l'alumnat amb aquestes característiques millori les habilitats bàsiques de relació social i capacitat intersubjectiva. Howlin, Baron-Cohen i Hadwin (2006) mostren que les intervencions que han provat tenir més èxit han estat aquelles que inclouen un elevat grau d'estructura i que es concentren en el desenvolupament de les habilitats socials i de comunicació més apropiada a les habilitats individuals, els interessos i les dificultats de cada alumne amb TEA. Així, encara que no s'hagi realitzat una avaluació final que permeti comparar els resultats obtinguts en aquesta i els obtinguts en l'avaluació que es va realitzar a l'inici de la intervenció, es pot apreciar que l'alumne ha millorat pel que fa a la resolució de tasques que impliquen un reconeixement de les emocions i creences. Aquestes evidències confirmen el fet que és possible millorar certes capacitats d'alumnes amb TEA a partir d'un ensenyament explícit i sistemàtic. Però s'ha de considerar que aquestes evidències han de ser considerades amb certa prudència, ja que com exposen Lozano i Alcaraz (2010), els alumnes amb TEA manifesten un millor rendiment en tasques que avaluen la comprensió d'emocions i creences després d'un procés d'ensenyament, ja que han après a desenvolupar estratègies no mentalistes que els ajuden en la resolució de les tasques, més que a augmentar la seva competència en la comprensió d'emocions i creences.

D'altra banda, també s'ha de dir que la utilització de les representacions pictogràfiques i les fotografies com les que es van fer servir en les activitats proposades poden ser una bona tècnica per tractar de desenvolupar la capacitat de reconeixement d'emocions i creences, intentant establir analogies amb situacions amb què es poden trobar en la vida real.

Per últim, es considera que una intervenció d'una durada d'un curs escolar donaria uns resultats més efectius, ja que el temps invertit a dur a terme el procés d'aprenentatge d'emocions i creences al llarg d'aquesta intervenció no ha estat prou llarg per apreciar uns resultats significatius. Així, seria molt interessant incorporar dintre del currículum escolar dels alumnes amb TEA el treball de les emocions, creences i habilitats socials, tal com exposen Lozano i Alcaraz en una investigació publicada el 2010. D'altra banda, s'ha de destacar el fet que la implicació de les famílies i del professorat pot fer augmentar l'efectivitat d'aquest tipus d'intervenció.

## VALORACIÓ CRÍTICA

L'elaboració d'aquest projecte m'ha permès conèixer el funcionament d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE): quins són els professionals que hi treballen i quines tasques s'hi desenvolupen. A més, he pogut ser particip de les activitats que s'han dut a terme en aquesta Unitat de Suport a l'Educació Especial, com la reunió amb la família de l'alumne escollit per a la realització del projecte i amb altres professionals implicats en l'educació del nen, com la tutora de l'aula ordinària. D'aquesta manera, s'ha de dir que un aspecte fonamental en el treball en la USEE és el treball en equip. El treball en equip és fonamental per dur a terme una bona feina amb els alumnes amb necessitats educatives especials. D'aquesta manera, la flexibilitat, la capacitat d'adaptació, el saber escoltar els altres, la confiança són elements que s'han de tenir presents a l'hora de realitzar un bon treball en equip. La flexibilitat és un aspecte a tenir en compte ja que el fet de saber adaptar-se a circumstàncies adverses, a circumstàncies inesperades fa que es puguin superar millor les dificultats que es presentin. La confiança també és bàsica, ja que és un aspecte important reconèixer que altres professionals poden aportar ajuda o informació útil per a la intervenció amb l'alumne. Així, és molt convenient realitzar reunions per tal que tots els professionals que atenen l'alumne portin a terme una reflexió conjunta a l'entorn a les ajudes que se li poden oferir.

Però també hem de pensar en el treball col·laboratiu que es du a terme entre els mestres, professionals de la USEE i família: sense aquest treball conjunt no seria possible tampoc realitzar amb èxit les intervencions adequades a les necessitats d'aquest tipus d'alumnat. Per tant, és important que hi hagi una comunicació constant entre tots els elements implicats en l'educació de l'alumne: la mestra comparteix les dificultats que pot tenir amb aquest alumne, la mare del nen aporta informació sobre el nen fora de l'àmbit escolar i els professionals de la USEE aporten indicacions de com intervenir amb aquest alumne. Aquesta comunicació constant es pot fer a través de diferents reunions.

D'altra banda, aquest projecte ha servit també per conèixer de manera més concreta les característiques que presenta l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista. A més, m'ha permès valorar un alumne amb TEA a partir de l'instrument d'avaluació IDEA, de l'entrevista realitzada a la mare i del qüestionari per a les tutores, per tal d'obtenir informació relativa a les habilitats relacionals i la interpretació de les emocions que manifesta l'alumne. Així mateix, s'ha de dir que un aspecte molt interessant ha estat l'elaboració d'un registre d'observació, instrument que també ha estat molt útil per a l'obtenció d'informació relativa als temes abans mencionats.

Un altre aspecte que s'ha considerat interessant, ha estat el fet del disseny d'activitats i recursos educatius que afavoreixin el desenvolupament de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques de l'alumnat TEA. Aquestes activitats s'han dissenyat i dut a terme juntament amb la tutora de la USEE.

En resum, la realització de les pràctiques ha servit per aprofundir en el tema dels trastorns de l'espectre autista, un tema que causa fascinació, com recordava Rivière, ja que "l'aïllament desconnectat dels nens autistes ens resulta estrany i fascinant com ho seria el fet que un cos inert, en contra de les lleis de la gravetat i dels nostres esquemes cognitius previs, comencés a volar pels aires de la nostra habitació" (*Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Rivière, 2001)

## ANNEXOS

### ANNEX I. REGISTRE D'OBSERVACIÓ

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIÓ
Tendeix a no mirar als ulls			
No comparteix focus d'atenció amb la mirada			
No mira el que fan les persones			
No sol mirar les persones			
S'altera en situacions inesperades			
Les novetats no li agraden			
Resulta difícil compartir accions amb ell			
Sembla que no comprèn o que comprèn de forma selectiva allò que li interessa			
No sol ser ell el que inicia les interaccions amb les persones			
Demana coses que li interessin, com demanar quan ajuda quan no entén una cosa.			
No juga amb els altres nens.			
Mostra tendència a parlar sobre el mateix tema de conversa.			
Mostra habilitats per a mantenir una interacció social i contribueix a de manera adequada a l'intercanvi comunicatiu.			
Mostra interès pel que diu l'interlocutor.			
Fa comentaris innocents			
Manifesta una manca d'empatia			



## **ANNEX II. GUIÓ DE L'ENTREVISTA AMB LA FAMÍLIA DE L'INFANT SELECCIONAT PER AL PROJECTE**

Assistents:

Dia:

Hora

1. Al matí, quan es desperta, es vesteix sol?
2. Li agrada venir a l'escola?
3. Què fa habitualment quan torna a casa de l'escola?
4. A què li agrada jugar?
5. Teniu costum d'anar al parc? Juga amb altres nens?
6. A casa, si ve algun nen de visita, acostuma a jugar amb ell?
7. Es relaciona amb altres adults?
8. Si mireu la televisió, parleu del que esteu veient?
9. Té algunes tasques assignades a casa, com parar taula o endreçar la seva habitació?
10. S'enfada quan el renya o no aconsegueix el que vol?
11. Com reacciona amb vostè quan s'enfada?
12. L'abraça de manera espontània?
13. Com se sent el nen quan veu una persona que està trista o plorant?
14. El nen s'adona dels canvis que es realitzen a casa?
15. El nen s'adona dels canvis familiars que es puguin produir?

### ANNEX III. QÜESTIONARI PER A AL TUTORA DE CLASSE I LA TUTORA DE LA USEE.

PREGUNTA	SÍ	NO	A VEGADES	OBSERVACIONS
Quan parla amb els companys, manté contacte ocular?				
Quan parla amb un adult, manté contacte ocular?				
Quan està satisfet o disgustat, té una expressió ajustada a l'emoció?				
Respon amb un somriure quan un nen o un adult li somriuen?				
Es preocupa pels altres nens quan ploren o estan tristos?				
Quan s'enfada, explica el perquè?				
Quan vol demanar alguna cosa, té l'expressió ajustada a la situació?				
Juga amb els nens de la seva classe al pati?				
Durant l'hora de l'esbarjo, està al costat dels mestres o d'algun adult?				
Quan es realitzen sortides i excursions, juga amb nens que no són de la seva classe?				
Si està en una festa o espectacle, hi participa amb una conducta ajustada?				

## **ANNEX IV**

ACTIVITATS D'ENSENYAMENT DE L'ESTAT MENTAL. BASEDES EN LES ACTIVITATS PROPOSADES PER HOWLIN- BARON-COHEN- HADWIN (2006).

### **Nivell de comprensió emocional**

**Nivell 1:** Reconeixement facial fotogràfic

**Nivell 2:** Reconeixement facial esquemàtic

**Nivell 3:** Emocions basades en la situació

**Nivell 4:** Emocions basades en el desig

**Nivell 5:** Emocions basades en la creença

### **Instruccions per a l'administració**

1. Es comença en el nivell 1 per establir el nivell basal o nivell en què el nen comença a fallar.
2. Per passar del nivell 1 al 2 i del 2 al 3 ha de superar les tasques de reconeixement de les 4 emocions (alegria, tristesa, enuig i por).
3. Per passar els nivells 3-5, el nen ha de respondre correctament només les preguntes emocionals, però han de quedar registrades les preguntes de justificació.
4. No es passar de nivell fins que el nen no hagi superat el que s'estava treballant.

## NIVELL I. COMPRENSIÓ EMOCIONAL. RECONeixEMENT DE LES EXPRESSIONS FACIALS A PARTIR DE FOTOGRAFIES.

### Objectius

Saber identificar la cara correcta a partir de les quatre fotografies de cares que es presenten i que recullen les emocions de felicitat, tristesa, enuig i por.

### Material

Quatre targetes amb fotografies de cares amb expressions: feliç, trist, enfadat i espantat.



### Procediment

Es presenten quatre fotografies al nen dient: "Ara anem a mirar algunes cares. Aquestes cares ens diuen com se senten les persones" Llavors li preguntem: "Em podries assenyalar la cara feliç?"

També es poden presentar més cares i les haurà de col·locar amb les que mostrin emocions semblants.

Si el nen comet errades, se li proporciona la resposta correcta immediatament.

## FULL DE REGISTRE

Sessió d'ensenyament \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nivell 1. Reconeixement facial fotogràfic.

CARA DE L'EMOCIÓ	RESPOSTA	OBSERVACIONS
FELIÇ		
TRISTA		
ENFADADA		
ESPANTADA		

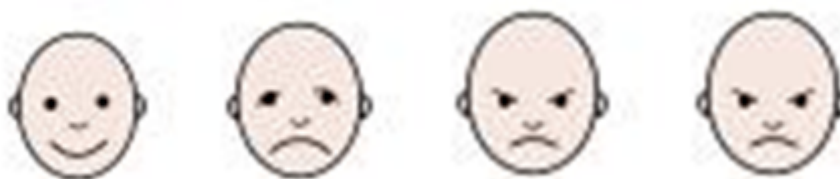
## NIVELL 2. COMPRESIÓ EMOCIONAL. REONEIXEMENT DE LES EMOCIONS A PARTIR DE DIBUIXOS ESQUEMÀTICS.

### Objectius

Saber identificar la cara correcta a partir dels quatre dibuixos de cares que es presenten i que recullen les emocions de felicitat, tristesa, enuig i por.

### Material

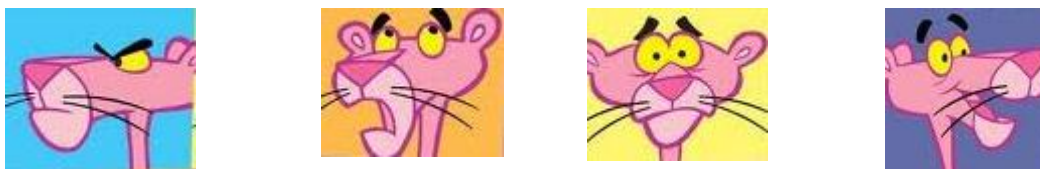
Quatre targetes amb dibuixos esquemàtics de cares amb expressions: feliç, trist, enfadat i espantat.



### Procediment

Es presenten els quatre dibuixos al nen dient: “Ara anem a mirar algunes cares. Aquestes cares ens diuen com se senten les persones” Llavors li preguntem: “Em podries assenyalar la cara feliç?”

També es poden presentar més targetes amb cares i les haurà de col·locar amb les que mostrin emocions semblants.



Si el nen comet errades, se li proporciona la resposta correcta immediatament.

## FULL DE REGISTRE

Sessió d'ensenyament \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nivell 2. Reconeixement facial esquemàtic.

CARA DE L'EMOCIÓ	RESPOSTA	OBSERVACIONS
FELIÇ		
TRISTA		
ENFADADA		
ESPANTADA		

### NIVELL 3. COMPRENSIÓ EMOCIONAL. IDENTIFICACIÓ DE LES EMOCIONS BASADES EN LA SITUACIÓ.

#### Objectius

Saber predir com se sentirà un personatge en una situació determinada (si tindrà por davant d'un accident, si se sentirà feliç per un regal, trist o enfadat perquè no se li ha trencat una joguina).

#### Materials

Targetes amb dibuixos en què es mostra una situació que reflecteix una de les quatre emocions: feliç, trist, enfadat, espantat. Targetes en què es mostren les cares esquemàtiques amb les quatre emocions.

#### Procediments

Es mostra al nen el dibuix i se li descriu el que està passant. Llavors se li pregunta al nen com se sentirà el personatge del dibuix, ajudant-lo a amb quatre alternatives possibles (feliç, trist, espantat o enfadat) Si la resposta és correcta, es reforça aquesta resposta preguntant, per exemple, "Per què se sent enfadat/ feliç"? Si la resposta és incorrecta, se li proporciona la resposta incorrecta immediatament i també la raó per la qual el personatge se sent d'aquesta manera.



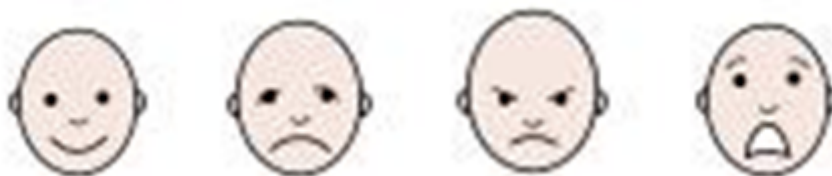
**Exemple 1. El gos que persegueix en Jordi pel camí.**

Es descriu el dibuix i se li demana al nen que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen les emocions i que apareixen a sota del dibuix.



**Exemple 2. En Marc ha perdut la seva mare al supermercat.**

Es descriu el dibuix i se li demana al nen que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen les emocions i que apareixen a sota del dibuix.



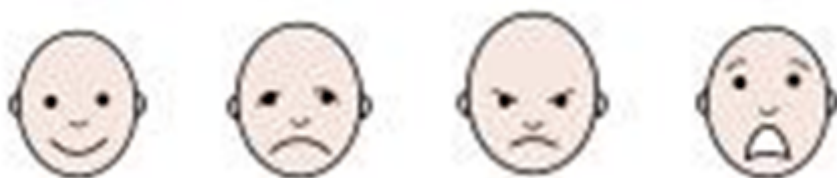
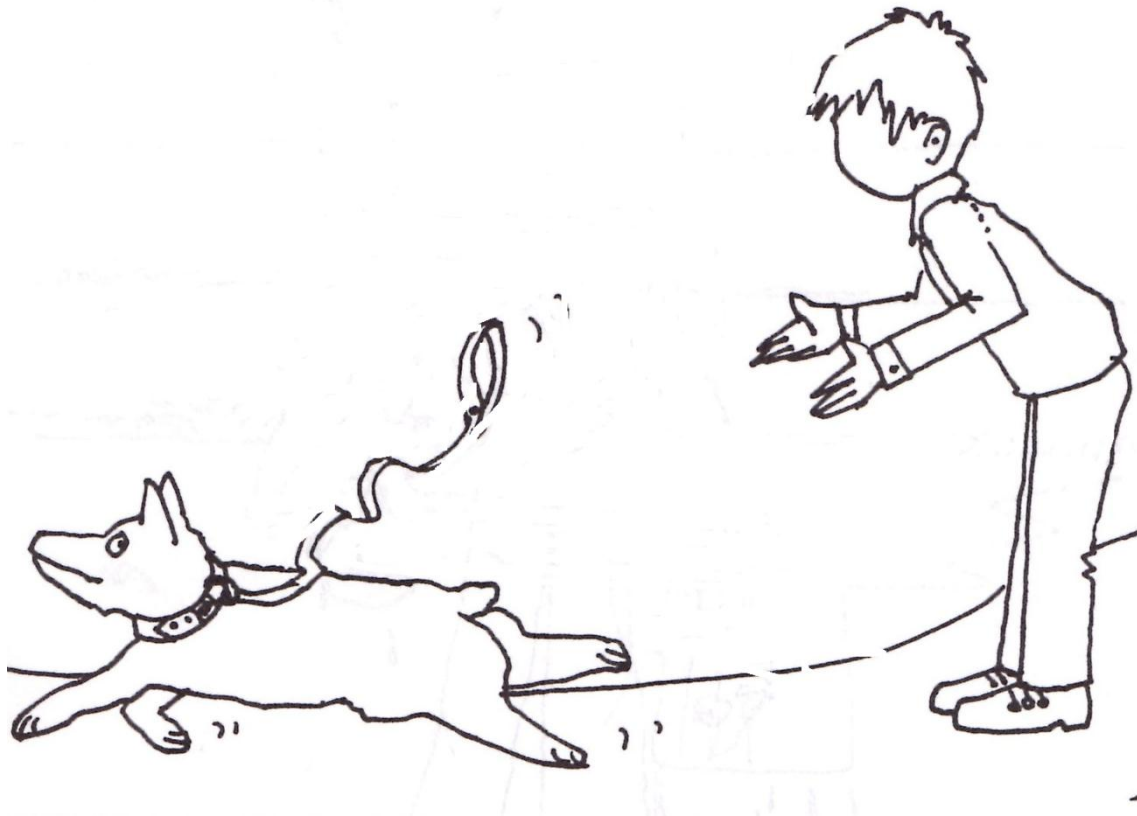
**Exemple 3. El tiet de la Maria li ha comprat pastissos per berenar.**

Es descriu el dibuix i se li demana al nen que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen les emocions i que apareixen a sota del dibuix.



**Exemple 4. En Pau està passejant el seu gos i se li ha escapat.**

Es descriu el dibuix i se li demana al nen que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen les emocions i que apareixen a sota del dibuix.



## FULL DE REGISTRE

Sessió d'ensenyament \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nivell 3. Emoció basada en la situació.

HISTÒRIA NÚMERO	EMOCIÓ/SITUACIÓ	RESPOSTA	JUSTIFICACIÓ
	FELIÇ		
	TRISTA		
	ENFADADA		
	ESPANTADA		
<b>OBSERVACIONS</b>			

#### NIVELL 4. COMPRENSIÓ EMOCIONAL. IDENTIFICACIÓ DE LES EMOCIONS BASADES EN EL DESIG.

##### Objectius

- Saber interpretar el context social i emocional del dibuix presentat
- Predir quina és l'expressió emocional dels personatges, depenent de si s'ha complert o no un desig.

##### Materials

Dues targetes amb dibuixos que representen històries. Cada història s'explica en dos dibuixos.

##### Procediment

Es mostra al nen un primera targeta amb un dibuix que mostra el que vol el personatge. Seguidament, es descriu l'escena següent que es troba en una segona targeta i que mostra el que passa en realitat. Es pregunta al nen què vol el personatge i com se sentirà, mostrant en aquest cas només dues emocions (feliç/trist). Si la resposta es correcta, aquesta serà reforçada preguntant al nen "Per què està trist?". Si la resposta és incorrecta, se li proporciona la resposta correcta i la raó per la qual el personatge se sent d'aquesta manera.

**Exemple 1. Aquesta és Marta. Aquest dibuix ens diu què és el vol la Marta.**

Es descriu al nen el desig que té el personatge i després el resultat. S'ha de comprovar que el nen entén bé el desig del personatge abans de demanar-li que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen emocions.

**Desig: La Marta vol una poma**



**Resultat: La veïna de la Marta li ha donat una poma per berenar.**



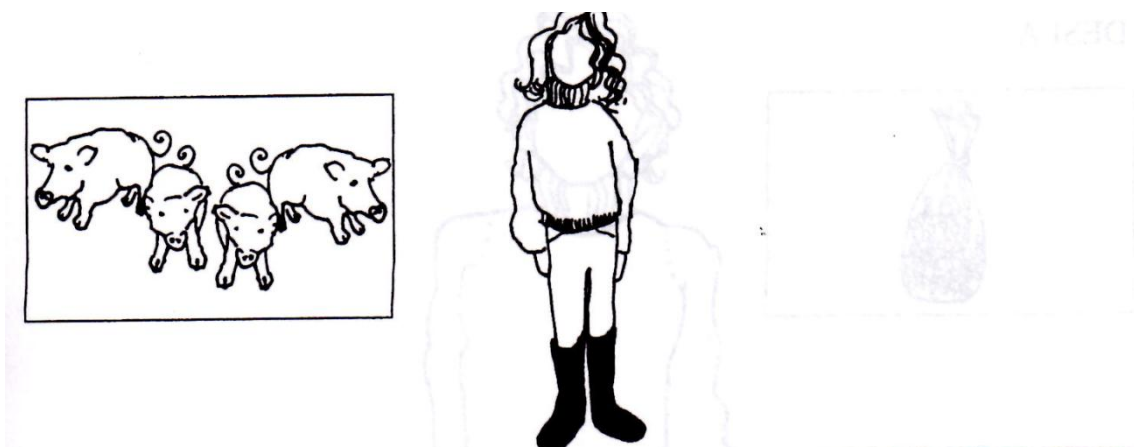
Com se sentirà la Marta quan la seva veïna li doni la poma?



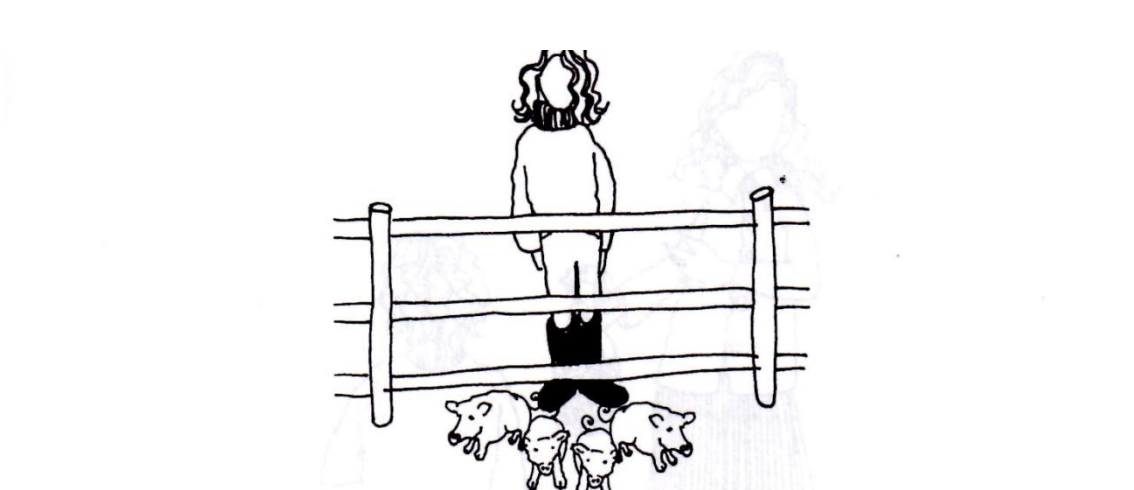
**Exemple 2. La Rosa vol veure porquets en una granja.**

Es descriu al nen el desig que té el personatge i després el resultat. S'ha de comprovar que el nen entén bé el desig del personatge abans de demanar-li que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen emocions.

**Desig: La Rosa vol veure porquets.**



**Resultat: Els pares de la Rosa la porten a la granja a veure porquets.**



Com se sent la Rosa?

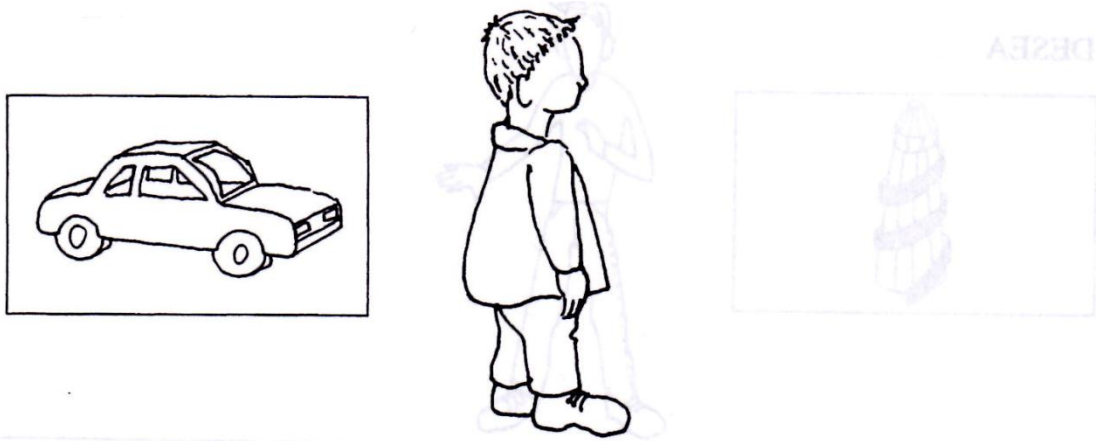




**Exemple 3. En Manel vol un cotxe de joguina.**

Es descriu al nen el desig que té el personatge i després el resultat. S'ha de comprovar que el nen entén bé el desig del personatge abans de demanar-li que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen emocions.

**Desig: En Manel vol un cotxe de joguina**



**Resultat. La mare d'en Manel li ha comprat una capsa d'aquarel·les**



Com se sent en Manel?



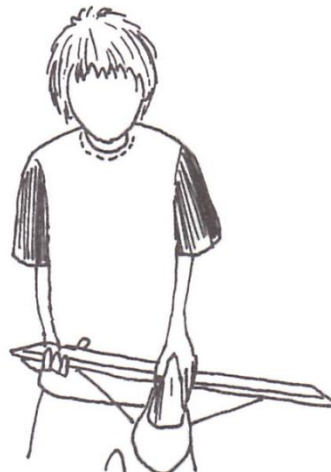
#### Exemple 4. El Marc vol un tren de fusta

Es descriu al nen el desig que té el personatge i després el resultat. S'ha de comprovar que el nen entén bé el desig del personatge abans de demanar-li que digui com se sent la persona que apareix en la història o que assenyali una de les cares que representen emocions.

#### Desig: El Marc vol un tren de fusta



#### Resultat: La mare del Marc li compra un avió de joguina.



Com se sent el Marc quan la seva mare li compri l'avió de joguina? Per què se sent així?



**FULL DE REGISTRE**

**Sessió d'ensenyament** \_\_\_\_\_ **Data** \_\_\_\_\_

**Nivell 4. Emoció basada en desig.**

<b>HISTÒRIA NÚMERO</b>	<b>DESIG</b>	<b>RESULTAT EMOCIONAL</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>JUSTIFICACIÓ</b>
		FELIÇ		
		TRISTA		
<b>OBSERVACIONS</b>				

## NIVELL 5. COMPRENSIÓ EMOCIONAL. IDENTIFICACIÓ DE LES EMOCIONS BASADES EN LA CREENÇA.

### Objectius

- Saber predir l'emoció que experimentarà el personatge dels dibuixos presentats, segons cregui que els seus desitjos han estat satisfets o no.
- Saber interpretar el context social/emocional del dibuix

### Materials

Tres targetes amb dibuixos per a cadascuna de les històries emocionals basades en la creença. La targeta amb el primer dibuix mostra la realitat de la situació. La segona mostra un dibuix en què es veu el personatge i dos quadres petits inserits en què es veu el vol (esquerra) i el que desitja (dreta). La tercera targeta presenta el resultat tal com se li mostra al personatge. Les cares dels personatges en els dibuixos de la segona i tercera targeta apareixen en blanc per tal que el nen expliqui quina és l'emoció que escullen els personatges.

### Procediments

Se li ensenyen els dibuixos al nen, indicant els desitjos dels personatges i després les seves creences. És interessant estimular el nen perquè digui el que pensa, vol i sen el personatge i per què. El nen necessita interpretar el context social/emocional del dibuix i predir quin serà l'expressió emocional dels personatges que es mostren al dibuixos. Les situacions indiquen Tristesa o Felicitat.

Si les respostes són correctes, és interessant reforçar-les preguntant: "Per què se sent feliç/trist?".

Si les respostes són incorrectes, se li proporcionen les respostes correctes i també les raons per les quals el personatge se sent d'aquesta manera.

**Exemple 1. Creença vertadera i desig satisfet.**

**Situació real. L'àvia de la Judith li compra un osset per al seu aniversari.**

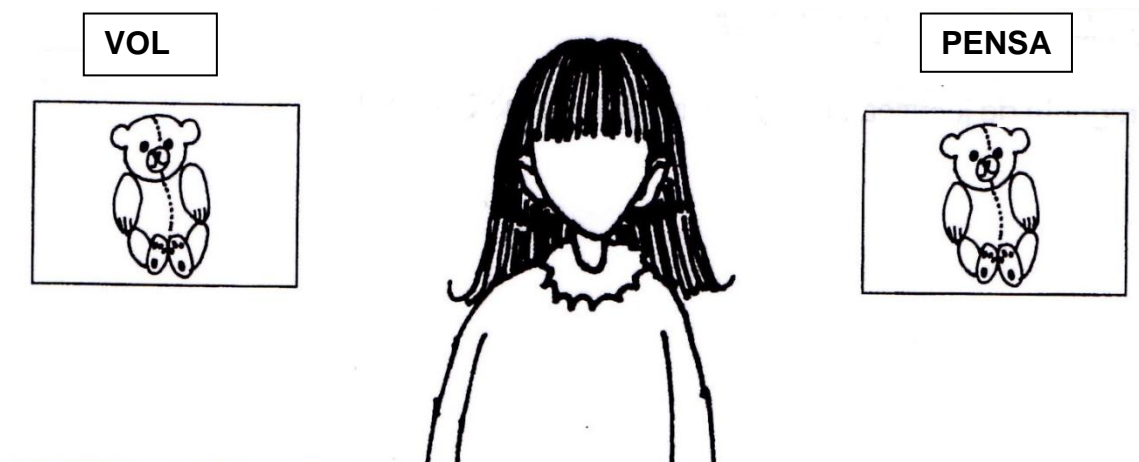


Aquesta és la Judith. Aquest dibuix ens diu què és el vol la Judit per al seu aniversari.

**Desig: La Judith vol un osset per al seu aniversari**

Aquest dibuix ens diu el que pensa la Judit.

**Creença: La Judit pensa que la seva àvia li regalarà un osset**



**Resultat: L'àvia de la Judith li ha regalat un osset per al seu aniversari.**



Pregunta sobre el desig: “Què vol la Judith?”

Pregunta sobre l'emoció: “Com se sent la Judith quan la seva àvia li dóna l'osset pel seu aniversari?”.

Pregunta de justificació: “Per què se sentirà feliç/ trist?”



**Exemple 2. Creença vertadera i desig no satisfet.**

**Situació real. L'amic d'en Pol té un avió de joguina per a ell.**



Aquest és en Pol. Aquest dibuix ens diu el que vol en Pol.

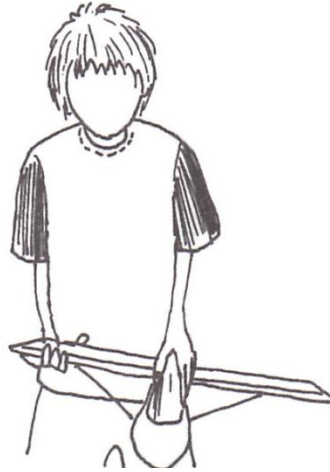
**Desig: En Pol vol un tren de fusta.**

Aquests dibuix ens diu el que pensa en Pol

**Creença: En Pol pensa que el seu amic li donarà un avió**



**Resultat: L'amic d'en Pol li dóna un avió de joguina.**



Pregunta sobre el desig: “Què vol en Pol?”

Pregunta sobre l'emoció: “Com se sentirà en Pol quan el seu amic li doni l'avió de joguina?”.

Pregunta de justificació: “Per què se sentirà feliç/trist?”





## FULL DE REGISTRE

Sessió d'ensenyament \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nivell 5. Emoció basada en la creença.

HISTÒRIA NÚMERO	DESIG	EMOCIÓ	RESPOSTA I JUSTIFICACIÓ	EMOCIÓ	RESPOSTA I JUSTIFICACIÓ
		FELIÇ		FELIÇ	
		TRISTA		TRISTA	
		FELIÇ		TRISTA	
		TRISTA		FELIÇ	
<b>OBSERVACIONS</b>					

ACTIVITAT DESTINADA A TREBALLAR LES HABILITATS SOCIALS. BASADA EN LES HISTORIETES SOCIALS DE GRAY (1994).

TÍTOL: *ANEM AL CINEMA! COMPREM L'ENTRADA.*

OBJECTIUS:

- Aprendre informació sobre tòpics socials
- Utilitzar les fórmules de salutació i comiat
- Prendre torns de manera equilibrada
- Mirar la persona amb qui s'està conversant.

CONTINGUTS:

- Tòpics socials
- Conversa recíproca
- Conductes no verbals de comunicació

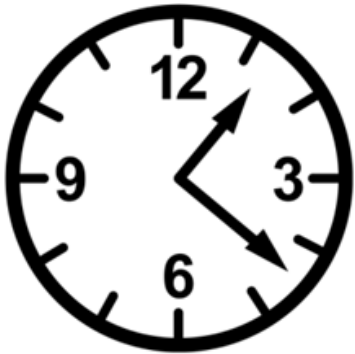



MATERIALS:

Es farà servir una representació visual que incorpora dibuixos simples, símbols i colors per il·lustrar detalls rellevants, idees i conceptes dintre de determinades converses.

PROCEDIMENTS:

Es mostrarà el contingut de les il·lustracions de manera ordenada i es guiarà l'alumne per tal que expliqui què és el que faria en la situació determinada que es proposa en la il·lustració: saludar, demanar el que vol, dir quin preu té, donar les gràcies i acomiadar-se.

<b>COMPREM L'ENTRADA DEL CINEMA</b>	
	 
1r	HOLA 
2r	VULL  UNA ENTRADA 
3r	PER A ICE AGE 3 

4t	
5è	<p>QUANT COSTA?</p> 
6è	<p>GRÀCIES</p> 
7è	<p>ADÉU</p> 

Procedència dels pictogrames: ARASAAC

ACTIVITAT DESTINADA A TREBALLAR LES HABILITATS SOCIALS. BASADA EN LES HISTORIETES SOCIALS DE GRAY (1994).

TÍTOL: *ANEM AL CINEMA! COMPREM CRISPETES.*

OBJECTIUS:

- Aprendre informació sobre tòpics socials
- Utilitzar les fórmules de salutació i comiat
- Prendre torns de manera equilibrada
- Mirar la persona amb qui s'està conversant.

CONTINGUTS:










- Tòpics socials
- Conversa recíproca
- Conductes no verbals de comunicació

MATERIALS:

Es farà servir una representació visual que incorpora dibuixos simples, símbols i colors per il·lustrar detalls rellevants, idees i conceptes dintre de determinades converses.

PROCEDIMENTS:

Es mostrarà el contingut de les il·lustracions de manera ordenada i es guiarà l'alumne per tal que expliqui què és el que faria en la situació determinada que es proposa en la il·lustració: saludar, demanar el que vol, dir quin preu té, donar les gràcies i acomiadar-se.

<b>COMPREM CRISPETES</b>			
			
1r	HOLA		
			
2r	VULL	CRISPETES	PETITES
			
3r	QUIN PREU TENEN?		
			
4t	GRÀCIES		
			
5è	ADÉU		
			

## BIBLIOGRAFIA

- ARASAAC. [www.catedu.es/arasaac/](http://www.catedu.es/arasaac/)
- BASSEDAS, E. (2007) La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. A Bonals, J., Sánchez-Cano, M. (coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E. (1989) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós
- BREINDAUER, C. (2006) Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Transiciones. Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*. Nº 11. 2006
- CÁRCAMO , R (2008). Relación educativa y teoría de la Mente. *Psicopedagogía de la educación para padres y profesores. Revista on-line*. [www.psicopedagogia.com/teoria-mente](http://www.psicopedagogia.com/teoria-mente)
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2009) *Aprende juntos per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. [http://www.20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Aprende\\_Junts.pdf](http://www.20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Aprende_Junts.pdf)
- GREENSPAN, S., WIEDER, S. (2008) *Comprender el autismo. Un recorrido por los trastornos del espectro autista y el síndrome de Asperger a lo largo de todas las etapas escolares hasta la edad adulta*. Barcelona: RBALibros
- HOWLIN, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una "teoría de la mente"? *Revista de Logopedia, Fonometría y Audiología*.
- HOWLIN, p., BARON-COHEN, S., HADWIN, J. (2006) *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac.
- HORTAL, C. (coord.). (2011) *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S., COLÁS, P. (2010) La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141COL1.pdf>

- MATEO, A., VIDAL, M.C. (2000) *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PLANAS, m. (2007) Familia y escuela: estrategias para para una relación constructiva. A Bonals, J., Sánchez-Cano, M. (coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- PLANETA VISUAL. Guía de Recursos para la intervención psicoeducativa basada en las dimensiones del IDEA. [www.catedu.es/planetavisual](http://www.catedu.es/planetavisual)
- RABADÁN, M (2010). *La psicomotricitat: un recurs educatiu per a la inclusió dels alumnes amb n.e.e. associades a TGD*. Llicència d'Estudis 2008-2009
- RIVIÈRE, A (2001) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- VALDEZ, D. (2005) Teoria de la Mente, Memoria Autobiogràfica y Síndrome de Asperger. Fundamentos para la intervención clínica y educativa. *Revista Cisne*. Julio 2005. Año XV, nº 179 <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/teoria-de-la-mente-memoria-autobiografica-y-sindrome-de-asperger.pdf>